Pädagogische Studien

Digitized by Google

1837
ARTES VERITAS SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

Digitized by Google

L
31
.P

Digitized by Google

Digitized by Google

Pädagogische Studien

96578

Neue Folge

Gegründet von

Prof. **Dr. W. Rein**

XVII. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann*-Eisenach, Dr. *Barchudarian*-Tiflis Institutsdirector Dr. *E. Barth*-Leipzig, Schuldirector Dr. *A. Bliedner*-Eisenach, Töchterschullehrer *O. Foltz*-Eisenach, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb Friedrich*-Teschen, Oberlehrer Dr. *A. Göpfert*-Eisenach, Mittelschullehrer *H. Grabs*-Glogau, Töchterschullehrer *H. Grosse*-Halle a. S., Schuldirektor Dr. *O. Haupt*-Markranstaedt, Lehrer *Hollkamm*-Glindenberg, Lehrer *Julius Honke*-Elberfeld, Director Dr. *K. Just*-Altenburg, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson*-Berlin, Oberlehrer *Fritz Lehmensick*-Jena, Oberschulrat Prof. Dr. *Rud. Menge*-Oldenburg, Seminaroberlehrer *A. Pickel*-Eisenach, Rektor *Ad. Rude*-Schulitz, Director Dr. *M. Schilling*-Zwickau, Schulrat Dr. *Rich. Staude*-Coburg, Lehrer *K. Teupser*-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Thrändorf*-Auerbach i. V., Univ.-Professor Dr. *Th. Vogt*-Wien, Seminardirector *Voigt*-Barby, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zange*-Erfurt, Lehrer *Peter Zillig*-Würzburg u. a.

von

Dr. Theodor Klähr

Dresden
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(Paul Th. Kaemmerer)
1896

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis

des XVII. Jahrganges (1896).

A. Abhandlungen.

1. **Lic. et. Dr. phil. Georg Müller**, Professor, Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und katechetischen Seminars an der Universität Leipzig . . . S. 1—43
2. **Dr. Th. Klähr**, Pädagogische Experimentalschulen — eine noch unerfüllte Forderung Pestalozzis . . . . „ 65—69.
   Fr. Franke, War Dörpfeld Individualist? . . . . „ 69—108.
3. **O. Ostermai**, Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts der Volksschule . . . . „ 129—158.
   Dr. Th. Klähr, Pädagogische Ideen Richard Mulcasters eines Zeitgenossen Shakespeares . . . . „ 159—162.
4. **W. Gamper**, Die religiösen Anschauungen Pestalozzis . . „ 193—219.
   O. Pefsler, Die Taufe Jesu . . . . „ 219—222.

B. Mitteilungen.

1. **Dr. Th. Klähr**, Der Studienplan des neuen Seminars für Lehrer an höheren Schulen in London. — Die Pädagogischen Ansichten von Prof. Dr. C. Hilty im zweiten Teile seines Buches »Glück«. — **Friedrich Franke**, F. W. Dörpfelds Gesammelte Schriften . . . . . . „ 44—54.
2. **B. Knauth**, Randbemerkungen zu dem in Nr 44 der Sächs. Schulzeitung von Hermann Grosche in Dresden veröffentlichten Artikel: »Empfiehlt sich die Einrichtung von Eltrenabenden?« — **Dr. Th. Klähr**, Die Reformvorschläge J. Königbauers. — Die Verhandlungen des sächsischen Landtages über die Volksschullehrerseminare am 14. Januar 1896 . . . . „ 108—121.
3. **Dr. Th. Klähr**, Bericht über die V. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen zu Erfurt, am 7. April 1896. — **Dr. Th. Klähr**, Ein Gegner der Übungsschule . . . . „ 163—176.

Digitized by Google

4. **H. Grabs**, Bericht über die Pfingsten 1896 in Liegnitz abgehaltene Jahresversammlung des schlesischen Vereins von Lehrern und Freunden der evang. Schule. — **Dr. Th. Klähr**, Bericht über die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Glauchau . . . . S. 223—240.

C. Beurteilungen.

1. **Heinrich Kurz**, Geschichte der deutschen Litteratur. (A. Rude.) . . . . „ 54—55.
2. **Knoches**, Rechenwerke. (A. Rude) . . . . „ 55—57.
3. **Meyer - Markau**, Sammlung pädagogischer Vorträge. Band V. Heft 1. (Hochegger, Kultur-Aufgabe des Lehrers.) (P. Schwarz) . . . . „ 57.
4. **G. K. Barth**, Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre. (Dr. Klähr.) . . . . „ 57—58.
5. **August Pflug**, Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens. (W. Rein.) . . . . „ 58—59.
6. **Dr. O. Lyon**, Bismarcks Reden und Briefe. (Dr. Klähr.) „ 59—60.
7. **G. Partheil & W. Probst**, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. (R. Missbach) . . . . . . „ 60—61.
8. **Karl Kollbach**, Naturwissenschaft und Schule. (R. Mifsbach.) . . . . „ 61—62.
9. **Dr. Ernst Haupt**, Latein Verbalverzeichnis in alphab. und systemat. Anordnung. (Dr. O. Unrein.) . . . . . „ 62—64.
10. Das Casseler Gymnasium der siebziger Jahre. Erinnerungen eines Schülers aus damaliger Zeit. (Rein.) . „ 64.
11. **Friedrich Franke**, Schulwörterbuch. (Rud. Schubert.) . „ 121—123.
12. **Otto Wendt**, Englische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung englischer Briefe. (G. Kemlein.) . . . . „ 124—125.
13. **Theodor Krausbauer**, Naturkundliche Leitfäden (R. Missbach.) . . . . „ 125—126.
14. **H. Schiller & V. Valentin**, Deutsche Schul-Ausgaben. (Dr. Klähr.) . . . . „ 126.
15. **Konrad Schubert**, Das Ehrlichsche Stift in Dresden. (Dr. Klähr.) . . . . „ 126—127.
16. A B C der Tonkunst oder das Wissenswürdigste für Musiker und Freunde der Tonkunst. (A. Römhild.) . „ 127.
17. Schulliederbuch, Sammlung von ein- und mehrstimmigen Liedern. (A. Römhild.) . . . . „ 127.
18. **A. Brand**, Friedhofsklänge. Leicht ausführbare Männerchöre. (A. Römhild.) . . . . „ 127—128.
19. **A. Güstow**, Deutsches Liederbuch für Schulen. (A. Römhild.) . . . . „ 128.
20. **B. Widmann**, Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. (A. Römhild.) . . . . „ 128.
21. **Adolf Lasson**, Das Gedächnis. (H. Grabs.) . . . . . „ 176.
22. **Dr. Karl Lange**, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. (H. Grabs.) . . . . „ 176.
23. **Fricke**, Bibelkunde, zugleich praktischer Commentar zur Bibl. Geschichte. (Dr. Toegel.) . . . . „ 176—177.
24. **Edmund Oppermann**, Die Schulbibelfrage. (Dr. Toegel.) „ 177.
25. **G. K. Barth**, Die Systematik der beiden evangelischen Hauptkatechismen. (Dr. Toegel.) . . . . „ 177—178.
26. **A. Franz**, Schulandachten (Dr. Toegel.) . . . . „ 178.

Digitized by Google

27. **Stolzenburg**, Ev. Religionsbuch zum Gebrauche in Lehrerseminaren und für Volksschullehrer. (Dr. Toegel.) . S. 178—179
28. **Th. Hauffe**, 120 Sprüche. (Dr. Toegel.) . . . . „ 179.
29. **Janke**, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. (Osk. Lehmann) . . . . „ 179—182.
30. **Albert Sprockhoff**, Naturkunde für höhere Mädchenschulen mit vielen Fragen und Abbildungen. (M. Hauffe.) „ 182.
31. **D. Brumund**, Leitfaden für den Unterricht in Mineralogie und Chemie. (M. Hauffe.). . . . . „ 182—183.
32. **Johann Bengel**, Angewandte Aufgaben im Zahlenkreise von 1—100. (Emil Zeifsig.) . . . . „ 183—185.
33. **G. Thomas**, Zahlen-Tafeln. (Emil Zeifsig.) . . . . . . „ 185.
34. **Dr. C. Lackemann**, Die Elemente der Geometrie. (Emil Zeifsig.) . . . . „ 185—187.
35. **Justus Mandell**, Zweck, Umfang und Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht. (Emil Zeifsig.) . . . . „ 187.
36. **R. Winkler**, Wechsellehre und Buchführung für Fortbildungs- und Gewerbeschüler. (Emil Zeifsig.) . . . „ 187—188
37. **Joh. Hache & Herm. Prüll**, Der gesamte Sprachunterricht in der Volksschule im Anschlufs an den Sachunterricht. (Dr. Klähr.) . . . . „ 188—189.
38. **Dr. O. Boerner & Prof. Dr. O. Thiergen**, Lehrbuch und Grammatik der englischen Sprache. (Dr. Klähr.) . . „ 189.
39. **Dr. James Russel**, Die Volkshochschulen (The Extension of University Teaching) in England und Amerika. (Dr. Klähr). . . . . „ 189—190.
40. **J. Tischendorf**, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen (Dr. Klähr.) . . . . . „ 190—191.
41. **Kleyer**, Encyklopädie der gesamten mathematischen, technischen und exakten Natur-Wissenschaften (H. Weifsenborn.) . . . . „ 191—192
42. **J. Tews**, Die gemeinsame Elementarschule. (Dr. Th. Klähr.) „ 246.
43. **D. Horn**, Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? (Fr. Franke.) . . . „ 246—247.
44. **Dr. Karl Just**, Der abschliefsende Katechismusunterricht, Heft I (Dr. Tögel.) . . . . „ 247—249.
45. **Prinz**, Quellenbuch zur brandenburg-preufsischen Geschichte. 1. Band. (Adolf Rude.) . . . . „ 249—250.
46. **Weigand u. Tecklenburg**, Deutsche Geschichte. (Adolf Rude.) „ 250—251.
47. **Hartmann**, Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. (Adolf Rude.) . . . . „ 251—252.
48. **P. Riemann**, Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. (Max Klähr.) . . . . „ 252.

Digitized by Google

A. Abhandlungen.

I.

Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und katechetischen Seminars an der Universität Leipzig.

Von Georg Müller in Dresden.[1]

Seit dem Anfange des 18. Jahrhunderts brach sich die Erkenntnis Bahn, dafs die Besserung des Schulwesens nur dann zu hoffen sei, wenn die Universitäten der Bildung und Erziehung des Lehrerstandes gröfsere Sorgfalt zuwendeten. Im Jahre 1715 erklärte Johann Franz Buddeus, Professor der Theologie zu Jena, auf den Hochschulen würden nur die Wissenschaften gepflegt, die für das geistliche Amt, den Staatsdienst und die akademische Laufbahn notwendig seien und forderte die eingehende Berücksichtigung der Bedürfnisse des Lehrerstandes.[2])

Der Universität Göttingen gebührt der Ruhm, diesen Gedanken zuerst verwirklicht zu haben.[3]) Das hier von Johann Matthias Gesner gegründete und jahrzehntelang geleitete philologische Seminar wurde das Vorbild, das zur Nachahmung aufforderte. Erlangen

---

[1]) Die folgende Studie ist ein erweiterter Ausschnitt aus dem sechsten der im Herbste 1894 von mir in der Gehestiftung zu Dresden gehaltenen Vorträge über die Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte des sächsischen Schulwesens.

[2]) Jo Matthaei Gesneri Anspacensis Institutiones Rei Scholasticae. Accessit praefatio Jo. Francisci Buddei. Jenae MDCCXV.

[3]) F. Paulsen, Geschichte des Gelehrten Unterrichts. Leipzig 1885. S. 424 ff

Digitized by Google

und Helmstedt folgten. Die Musteranstalt aber wurde in Halle,[1]) wo schon August Hermann Francke mit seinem Seminarium praeceptorum fruchtbare Anregungen gegeben hatte, die im Jahre 1787 von Friedrich August Wolf gegründete Anstalt. Der »wenn nicht gröfste, so doch reichste und glücklichste Schöpfer der Altertumswissenschaft« stellte hier die reichen Gaben seiner glänzenden Persönlichkeit in den Dienst der Erziehung seiner Jünger: »erst allmählich anlockend, dann die bessern zu einem engeren Kreise, gleichsam zu einer Philologenfamilie vereinend, seine Vorträge auf Hörer von mittlerer Begabung berechnend und doch die Fortgeschrittenen weise fördernd, rief er durch anmutige und witzige Rede und durch die Mannigfaltigkeit seiner Gelehrsamkeit eine solche Teilnahme wach, dafs die Strenge der Unterrichtsordnung sich in lebendige Unterhaltung aufzulösen schien.«[2]) Wie er beim Eintritt in die Universität sich nicht als Theolog, sondern als Philolog einschreiben liefs, so ging er nun darauf aus, einen vom geistlichen Stande getrennten Lehrerstand zu schaffen und zu erziehen.

Der Ruhm, in dem die Universität Halle durch ihn erstrahlte, konnte leicht die benachbarten Universitäten Leipzig und Wittenberg verdunkeln. Und so werden wir uns nicht wundern, wenn die kursächsische Regierung, wie sie sich der Verwaltung ihrer Hochschulen eifriger annahm,[3]) so die Frage der Gründung von philologischen Seminaren in Erwägung zog. Schon früher hatte sich der Kirchenrat mit dieser Angelegenheit beschäftigt. Im Zusammenhange mit dem Erlasse der »Erneuerten Schulordnung« vom Jahre 1773 wurde durch königliches Reskript vom 24. Juli 1773[4]) die Aufmerksamkeit des Dresdner Oberkonsistoriums »vor allen Verbesserungen der Hochschulen auf die Anlegung eines besonderen Seminarii für Schullehrer und Schulmeister auf beiden oder einer von unseren Universitäten gelenkt, damit allda solche Männer, durch deren Dienst man in höheren und niederen Schulen die erwünschte Wirkung der neuen Schulordnung um desto zuversichtlicher erwarten könne, angezogen werden mögen.« Die ge-

---

[1]) W. Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. Berlin 1894. I, 434 ff. — C. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preufsische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889. S. 26 ff.

[2]) Schrader, a. a. O, S. 457.

[3]) Im Reskript vom 30. September 1780 begründete der König die verlangte Einsendung von Vorlesungsverzeichnissen an den Kirchenrat damit: »Nachdem Wir die mehrere Aufnahme Unserer Universitäten Unserer vorzüglichen Sorgfalt und Aufmerksamkeit würdig achten.« Loc. 2136. Acta die jährlichen Verzeichnisse 1780.

[4]) Loc. 4663. Acta, die Errichtung eines Schul-Lehrer- und Schulmeister-Seminarii betr. 1769 ingl. eines Seminarii philologici betr. 1787. Vol. I. Bl. 3. (Die mit Loc. beginnenden Quellenangaben bezeichnen Aktenstücke des königl. Hauptstaatsarchivs zu Dresden.)

Digitized by Google

nannte Behörde sollte über den Plan und die Kosten einer solchen Einrichtung Bericht erstatten. Freilich scheint dies grofse Schwierigkeiten gemacht zu haben. Denn am 27. Januar 1774 wurde sie an die Einsendung des Berichts erinnert und auch dann wollte die Angelegenheit noch nicht in Flufs kommen. Doch wurden die Stände im Jahre 1775 bei den Verhandlungen über das Gesuch der Stadt Weifsenfels wegen Errichtung einer Ritterakademie im Sinne des obengenannten Reskripts beschieden.[1])

Ein bescheidener Anfang wurde bereits in Wittenberg gemacht. Hier hatte früher der Professor der Beredsamkeit, Dr. Johann Friedrich Hiller, ein Seminarium philologicum ohne amtlichen Charakter und ohne kurfürstliche Unterstützung gegründet. Jetzt erhielt er dafür vom Kurfürsten »zur Bezeigung Unserer besonderen Zufriedenheit wegen des von ihm errichteten Seminarii« eine Gehaltszulage von 100 Thalern.[2]) Gleichzeitig wurde ihm versprochen, dafs die Mitglieder des Seminars in erster Linie bei Vergebung von Stipendien berücksichtigt werden sollten. Als dieser Befehl nicht genügend beachtet wurde, beschwerte sich Hiller über diese Vernachlässigung, »wodurch der Eifer nachgelassen hat, welchen die täglich wachsende Barbarei noch mehr verringert.« Infolgedessen wies das Geheime Konsilium das Oberkonsistorium an, dafs es »zu mehrerer Aufmunterung auch die sothanes Institut besuchende Studiosos, insofern selbige in denen Examinibus gut bestehen, und gute Censuren erhalten, vor andern mit Stipendiis versehen wissen wolle.«

Längere Zeit ruhte die Angelegenheit wieder. Erst in dem Gutachten des Oberkonsistorialrates Dr. Rädler über die Organisation des sächsischen Schulwesens vom Jahre 1785 heifst es bezüglich der Anstalt zur Bildung der Lehrer für höhere Schulen: »Das Institut für erstere wäre allerwege auf einer Universität, jedoch zu Anfang nur auf einer von beiden zu errichten und mit einer daselbst befindlichen lateinischen Schule zu vereinigen, auch diese selbst dazu besonders und zugleich mit mehrerer Rücksicht auf die Jugend des gesitteten Bürgerstandes zu ordnen.[3]) Doch waren das nur theoretische Erwägungen. Ein förmlicher Antrag zur Gründung eines philologischen Seminars auf der Universität Leipzig wurde erst in dem Berichte gestellt, den Oberkonsistorialpräsident von Berlepsch am 10. Juli 1787 über die Revision der beiden Landesuniversitäten Leipzig und Wittenberg erstattete.[4]) Er fügte hier bei:

---

[1]) Ebenda Bl. 15 f.

[2]) Ebenda Bl. 8, 10. Vgl. über das Hillersche Seminar E. Pohle, der Seminargedanke in Kursachsen und seine erste staatliche Verwirklichung. Dresden 1887, S. 103 ff.

[3]) Loc. 4663. Acta die Errichtung. S. 47 b.

[4]) Ebenda Bl. 72.

»Nunmehr will ich nur noch in tiefster Unterthänigkeit bittend vortragen: dafs Höchst denenselben mildreichst gefällig sein möge, zu Vervollkommnung des glücklichen Zustandes der Universität zu Leipzig und zum Nutzen des Vaterlandes ein Seminarium philologicum einrichten zu lassen. Es bestehen dergleichen Instituta philologica gegenwärtig auf denen drei Universitäten Göttingen, Erlangen und Helmstädt. Und der Nutzen einer solchen wohl eingerichteten Anstalt ist allerdings von grofsem Umfange, da zu solchen eine Auswahl von fähigen Studiosis admittiert werden, welche in humanioribus und schönen Wissenschaften, auch allen zum guten Schulmann gehörigen Kenntnissen Unterricht erhalten; gestaltermafsen durch selbige sowohl brauchbare Lehrer und Erzieher für Fürsten- und grofse Stadtschulen gebildet, als auch selbst den Universitäten tüchtige und mit solcherlei Kenntnissen versehene Lehrer gezogen werden können.« Am 20. September wurde darauf der Kirchenrat zur Erstattung seines Berichtes über die Begründung des philologischen Seminars aufgefordert, »doch ohne dafs deshalb die Errichtung eines Seminarii für Schullehrer und Schulmeister auf dem Lande bei seite gesetzt werde.«

Der Kirchenrat forderte am 29. Oktober 1787 von der Universität Leipzig einen Bericht, der am 22. April 1788 erstattet wurde.[1]) Sie legte das von der philosophischen Fakultät ausgearbeitete[2]) und von der Universität gebilligte Gutachten bei.

Dafs die philosophische Fakultät der angeregten Frage kühl und kritisch gegenüberstand, ergiebt sich bereits aus den Eingangsworten: »Die höchste Willensmeinung ist, dafs ein Seminarium philologicum errichtet werden soll, darinnen nach dem Beispiel auswärtiger Akademieen fähige Studiosi gebildet werden können: und wir sind befehligt, inwiefern dergleichen Anstalt zu bewerkstelligen sein dürfte, sorgfältig zu erwägen und deshalb bestimmte Vorschläge mittelst ausführlichen Berichts gehorsamst zu eröffnen.« Als Aufgabe wurde bezeichnet, dafs nach dem Vorbilde von Göttingen, Helmstädt und Erlangen für die Fürsten- und gröfseren Stadtschulen »brauchbare d. h. nicht nur mit den erforderlichen humanistischen und andern gelehrten Kenntnissen, sondern auch mit den zu nützlicher Erteilung des Schulunterrichts und zur Regierung und guter Bildung junger Leute nötigen Geschicklichkeiten, Sitten und Gemütseigenschaften ausgerüstete junge Männer gebildet werden sollen.« In sechs Punkten wurden die Vorschläge zusammengefafst:

Der 1. behandelt: »Die Bestimmung der Subjecte für das Seminarium.« Die bereits auf den Schulen als gute Köpfe, als

---

[1]) Loc. 1795. Acta, die Errichtung eines Seminarii philologici zur Bildung brauchbarer Schulmänner in höheren Schulen betr. 1787—94. Bl. 1f.
[2]) Ebenda Bl. 4—12.

Digitized by Google

fleifsig und wohlgesittet bekannten Jünglinge sollen auf die Empfehlung des Rektors hin oder auf Grund eigener Bewerbung einer Prüfung sich unterwerfen. Sie haben zu diesem Zwecke unter den Augen des Vorstehers des Seminars ein Specimen auszuarbeiten, werden von ihm in der lateinischen und griechischen Sprache, sowie in der Universalgeschichte, aufserdem in der Logik geprüft. Durch Zeugnisse haben sie ihren bisherigen Studiengang darzulegen. Das Seminar sollte 10 ordentliche Mitglieder umfassen, doch konnten zur Vervielfältigung des Nutzens und zur Verbreitung des Ruhms der Universität auch 5 bis 6 Ausländer zugelassen werden. Mit Rücksicht auf das Bedürfnis an Kantoren sollten 2 bis 3 Mitglieder aufgenommen werden, die musikalische Befähigung hätten, wie solche die Thomasschule leicht liefern könne. Schliesslich wurde in schroffem Gegensatze zu den Bestrebungen F. A. Wolfs in Halle hervorgehoben, nur Studenten der Theologie könnten als ordentliche Mitglieder angenommen werden, da diese sich vorbereiteten, einst nicht nur Lateinisch und Griechisch, sondern erforderlichenfalls auch Theologie und die Anfänge der hebräischen Sprache zu lehren.

An 2. Stelle wurden die Pflichten der Seminarmitglieder behandelt. Sie sollten bestehen im fleifsigen Besuche der Vorlesungen und Übungen, sowie in der Ausarbeitung der verlangten Aufsätze. Der Vorsteher durfte Rechenschaft von den Studien der einzelnen verlangen, wie er ihnen mit Rat und Vorschlägen zur Seite stand; auch Vorhaltungen durfte er ihnen machen. Die Mitglieder verpflichteten sich drei Jahre im Seminar zu bleiben, sich dann dem Schuldienste im Vaterlande zu widmen, Rufe ins Ausland nur mit Genehmigung des Oberkonsistoriums anzunehmen, dagegen durften sie als Seminarmitglieder Hauslehrerstellungen bekleiden.

3. Von Rechten stehen ihnen zu: unentgeltlicher Unterricht im Seminar, kurfürstliche Freistellen im Konvikt, für den Winter 1 1/2 Klaftern Holz, 50 bis 60 Thaler Stipendium, Anspruch auf Anstellung an den kurfürstlichen Fürstenschulen, wie städtischen Anstalten, die ihre Leute gern aus dem Seminar nehmen würden.

4. Die Bildung zerfällt in die allgemeine durch Vorlesungen: die Seminaristen haben Universalgeschichte, Philosophie, Naturgeschichte und Naturlehre, Musik, Rhetorik, auch die wichtigsten theologischen Kollegia zu hören. Die besonderen Veranstaltungen des Seminars haben unter steter Beziehung auf das praktische Bedürfnis die Encyklopädie und Litteraturkenntnis, lateinische und griechische Grammatik mit Verslehre, Erklärung lateinischer und griechischer Schriftsteller, sowie die Hilfswissenschaften, endlich Unterrichts- und Erziehungslehre zum Gegenstande. Die Übungen der Seminaristen sollen bestehen in der Fortsetzung lateinischer Arbeiten und in metrischen Übungen, im Erklären der lateinischen

und griechischen Schriftsteller, Unterrichtsstunden, angestellt mit dazu erbetenen Schülern der Thomas- oder Nikolaischule oder andern jungen Leuten, schliefslich Übungen im deutschen Stil durch Übersetzungen schöner Stellen aus den Alten und durch Ausarbeitung eigener prosaischer Aufsätze, auch, wenn Fähigkeit und Anlage dazu da ist, durch poetische Versuche.

5. Der Professor der Beredsamkeit oder Poesie (in Göttingen und Erlangen lehrt ein Professor beides und ist dabei Vorsteher des philologischen Seminars) oder der Professor der griechischen und lateinischen Sprache soll die Leitung übernehmen und 6 bis 8 Stunden wöchentlich sich dem Seminar widmen. Er soll einen Magister legens oder ausserordentlichen Professor zur Unterstützung bekommen. Die Oberaufsicht und den Verkehr mit dem Kirchenrate besorgte das Kollegium decanale.

6. Die Kosten bestehen aus den Stipendien für die Seminaristen, 10×50 bis 60 Thaler, dem Gehalt des Direktors in der Höhe von 200, seines Adjunktes in der Höhe von 150 Thalern, 100 Thalern für die Bibliothek. Die kleinen Ausgaben sollen von den Eintrittsgeldern der aufserordentlichen und den Jahresbeiträgen der ordentlichen Mitglieder in der Höhe von 2 Thalern gedeckt werden.

Als wichtiger Vorteil wird nochmals zusammengefafst, dafs junge, den Schulwissenschaften und dem Schulamte sich widmende Leute sich nun ganz und ungeteilt dieser ihrer Bestimmung zu widmen sowohl Veranlassung als auch eine dazu nötige, sonst den Besten oft fehlende Unterstützung erhalten, tiefer als es sonst gewöhnlich geschieht, in die Philologie, auch ins Schwerere und Feinere derselben, hineingeführt, mit der auch gelehrten Männern zuweilen abgehenden Kunst des Vortrags durch Übung besser bekannt und zu den Geschäften eines Schulmannes näher und unmittelbarer vorbereitet, auch durch ihre genauere Verbindung mit dem Vorsteher des Seminars diesem näherzutreten, und dadurch an ihrer Ausbildung, auch der äusserlichen, zu arbeiten Gelegenheit bekommen.

Freilich standen nach dem Urteile der Fakultät diesen Vorteilen auch Bedenken und Gefahren gegenüber, welche die Begründung einer solchen Anstalt an der Universität Leipzig als bedenklich erscheinen liefsen. Es fehle schon jetzt nicht an solchen Vorlesungen und Übungen, wie sie im Seminar eingerichtet werden sollten. Seit Jahren habe sie der Professor der lateinischen und griechischen Sprache, Christian Daniel Beck, gehalten. An den Fürstenschulen sei an guten Schulmännern niemals Mangel gewesen und seit Johann August Ernestis Zeiten sei viel gethan worden. Umgekehrt seien an den Universitäten, wo solche Seminare eingerichtet seien, und namentlich in Göttingen, wo es seit 50 Jahren bestehe, weder mehr noch bessere Humanisten und Philologen im Seminar, als in Leipzig ohne Seminar gebildet worden. Zum Nachfolger des

langjährigen Göttinger Seminarleiters, Joh. Matth. Gefsner, habe man einen Leipziger Schüler, Heyne, gerufen. Nie sei ein nicht mittelmässiger oder wirklich grofser Philolog nach einer ihm vorgeschriebenen Art und gleichsam durch Giefsen in eine Form, zu seiner Gröfse gelangt. »Die besten Köpfe (dergleichen doch vorzüglich im Seminario versammelt werden sollten) gehen am liebsten ihren eigenen Gang und hassen den Zwang, zumal in den Jahren, in welchen sie an das Seminarium gebunden und dessen Vorsteher subordiniert sein sollten. Bei ihnen ist es hinreichend, ihnen den Gebrauch der Bücher und Gelegenheit zur Übung zu verschaffen, ihnen Winke und Warnungen zu geben und sie mit einem Stipendio zu unterstützen, wovon sie nicht nur leben, sondern auch einige der unentbehrlichsten und immer nötigen Bücher anschaffen können, welches alles ohne ein besonderes öffentliches Seminar geschehen kann.» Die ganze Universität sei schon ein Seminar, an dem die Lehrer der einzelnen Fakultäten wirkten. Für tüchtige Schulung würde schon bei den Stipendiaten gesorgt, deren Erziehung durch das kurfürstliche Visitationsdekret von 1658 geregelt sei. Zwei Inspektoren aus der theologischen Fakultät und ein Präceptor aus der philosophischen Fakultät hielten mit ihnen gewissermafsen nicht nur theologische, sondern auch philologische Seminarübungen und überwachten die Fortschritte in vierteljährlichen Prüfungen aus beiden Gebieten. So würde der mit der Gründung des Seminars beabsichtigte Zweck schon dadurch erreicht werden, wenn zwei der Professoren, die gute Humanisten seien, eine Zulage zu ihrem Gehalte bewilligt und dafür zur Pflicht gemacht würde, dafs jeder von ihnen aufser einer öffentlichen Vorlesung halbjährig ein praktisches Kolleg unentgeltlich hielte, in dem die Zuhörer im Erklären alter lateinischer und griechischer Schriftsteller, in zusammenhängendem guten, teils lateinischen, teils deutschen Vortrage der Geschichte und durch allerlei zweckmäfsige Ausarbeitungen in den beiden Sprachen sich unter Aufsicht der Professoren übten, auch von ihnen selbst geprüft würden.

War so die Notwendigkeit in Abrede gestellt, so wurde auch die Zweckmäfsigkeit und der Nutzen in Zweifel gezogen. Wenn die im Seminar gebildeten jungen Männer in erster Linie für gute Humanisten und Philologen mit Recht oder Unrecht gälten und ein Vorrecht bei Beförderungen sich anmafsten, so würden dadurch leicht noch fähigere und tüchtigere Leute, die absichtlich oder zufällig nicht in das Seminar gekommen wären, mutlos gemacht. Auch könne der Leiter des Seminars seine »zu viele Gewalt« leicht mifsbrauchen, um fähigere und bessere Amtsgenossen in ihrem Einflufs zu hindern und die Studenten allein an sich zu ziehen. Wenn die Wahl »auf einen vielleicht gelehrten, aber solchen Mann fallen sollte, der eine einseitige oder ganz falsche Denkungsart über Wahrheiten, Sitten, über gewisse Gattungen von

Digitized by Google

Kenntnissen, über die Art des Unterrichts und dergleichen hätte,« so könnte dadurch grofser Schaden gestiftet werden, weil seine zahlreichen Schüler seine unrichtige Denkungsart sektenartig fortpflanzten. Diese Bedenken wögen aber um so schwerer, als sie eine Angelegenheit beträfen, deren Notwendigkeit in Frage gestellt sei.

Der Kirchenrat liefs auf diesen für die Sache sehr ungünstigen Bericht die Angelegenheit noch nicht fallen, sondern forderte die drei Fürstenschulrektoren und die Universität Wittenberg auf, ihre Gutachten darüber abzugeben.

Während der Meifsner Rektor Christian Friedrich Mathäi [1]) den für ihn »höchst ehrsamen« Bericht in tiefster Ehrfurcht, nicht ohne Schüchternheit, blofs aus unterthänigstem Gehorsam lieferte, auf den Ruhm Leipzigs verwies, das unter Ernesti »ein Seminarium auswärtiger und ausländischer Schulen« gewesen sei, von wo noch neuerdings Rektoren nach Görlitz und Riga verlangt wurden, und die Stadt auch als Sitz eines neuen Seminars wegen ihrer Bibliotheken, ihres Buchhandels und der vielen Verbindungen aufserhalb und innerhalb Sachsens, ihrer feinen und gesitteten Lebensart empfahl; während ferner der Grimmaer Rektor, Mücke,[2]) Hillers Bemühungen in Wittenberg hervorhob, auch bemerkte, wie auf den Fürstenschulen die Alumnen durch den ihren Mitschülern erteilten Unterricht auf den späteren Lehrerberuf vorbereitet würden, tritt in dem Schreiben des Pfortaer Rektors Barth [3]) aus jeder Zeile das stolze Selbstbewufstsein des sächsischen Fürstenschulrektors, der Stolz auf die sächsische philologische Schule deutlich hervor. Nur für solche Länder, wo die Schulwissenschaften und sogenannten Humaniora gänzlich darnieder lägen, wie dies in den königlich preufsischen Staaten und in den niedersächsischen Gegenden der Fall gewesen sei, seien Seminare nötig. Für Sachsen treffe dies nicht zu. Von hier gingen fast täglich gute Schulleute und Humanisten nach auswärts. Schon die kurfürstlichen drei Landschulen seien so eingerichtet, dafs in ihnen tüchtige Männer für höhere Schulen gebildet würden. Mit verschiedenen Beispielen könne er das aus seiner mehr als zwanzigjährigen Amtsführung beweisen, »indem oftmals und auch noch ganz neuerlich, solche Subjekta mit so guten Kenntnissen in den Humanioribus unsere Pforta verlassen haben, dafs sie sogleich, ihren Wissenschaften nach, gute Rektores an einem Gymnasio würden haben abgeben können und welche, wenn sie nicht der Armut wegen sich auf Akademieen durch überhäufte Informationsstunden und Treibung der sogenannten Brotstudien zu sehr zer-

[1]) Ebenda Bl. 14.
[2]) Ebenda Bl. 22.
[3]) Ebenda Bl. 18—21.

Digitized by Google

streuen müfsten und oft von den Humaniora abgezogen würden, es aufserordentlich weit in denselben bringen würden: so kann die umgängliche Notwendigkeit solche Seminaria philologica zu errichten, eben nicht vorausgesetzt werden.« Barth empfahl die Unterstützung der Studenten durch Stipendien und ihre wissenschaftliche Förderung durch Vorlesungen über solche Gebiete, die auf den Schulen nicht betrieben werden könnten, wie durch Übungen im Unterrichten und Disputieren. Sollte aber wirklich ein Seminar errichtet werden, so könnten auf die Frage nach dem Wo? allerdings in erster Linie als die besten Örter die Fürstenschulen in Betracht kommen, weil hier nicht allein zur Erlernung einer gehörigen Methode, sondern der einem Schulmanne nötigen Disziplin die beste Gelegenheit sei. Wegen der erhöhten Kosten empfahlen sich trotzdem die Fürstenschulen nach Barths Meinung nicht, in Pforta mangle es auch an dem nötigen Platze. Leipzig eigne sich am besten, weil hier die Studenten am bequemsten von den Professoren unterrichtet würden; hier könnte man an der Thomas- und Nikolaischule den Seminaristen auch in der Disziplin die gehörige Erfahrung verschaffen, »wiewohl dieses ein Punkt ist, der sich künftig von selbst giebt, wenn ein Schulmann nur Lust und Neigung hat, in seinem Amte dem Vaterlande und der Welt brauchbar und nützlich zu werden . . wenn nicht, so wird ein Schulmann immer nur halb nützlich sein«.

Der Bericht der philosophischen Fakultät der Universität Wittenberg machte Vorschläge, wie sie mit der Übung des bereits bestehenden Hillerschen Seminars übereinstimmten.[1])

Mit diesen Berichten war die Sache vorläufig abgethan. Vielleicht hängt dies mit dem Wechsel des Präsidiums im Oberkonsistorium und damit im Kirchenrate zusammen. 1788 wurde Christoph Gottlob von Burgsdorf Oberkonsistorialpräsident. Erst als 1793 ihm Heinrich Ferdinand von Zedtwitz folgte, kam die Angelegenheit wieder zur Verhandlung, freilich in ablehnendem Sinne. In dem vom neuen Präsidenten eigenhändig entworfenen Vortrage vom 26. April 1794[2]) wurden die von der Leipziger Universität und von dem Pfortaer Rektor geltend gemachten Gründe gegen die Notwendigkeit sowie die von ersterer geäufserten Bedenken hervorgehoben. Infolgedessen kam auch das Geheime Konsilium zu einem ablehnenden Bescheide. »Auf Hohe Verordnung Eines Churfürstlich Sächsischen Hochpreislichen Consilii« wurden dem Oberkonsistorium am 26. Juni 1794 die Akten zurückgegeben.

Auch als von Zedtwitz in seinem Berichte über die Revision

---

[1]) Ebenda Bl. 29—36.

[2]) Entwurf ebenda Bl. 40—51; Original in Loc. 4663. Acta die Errichtung eines . . . Seminarii I, 74—89.

Digitized by Google

der Universität im Jahre 1797 [1]) anerkennend Christian Daniel Becks seit 1784 bestehendes philologisches Institut erwähnte, an dem 9 arbeitende und mehrere zuhörende Mitglieder teilnahmen und ihn zu einer Pension von 100 Thalern vorschlug, wogegen sich Beck bereit erklärte, seinen Verein zu einer philologisch-pädagogischen Bildungsanstalt zu erheben, lehnten die Geheimen Räte den Antrag unter Berufung auf den Beschlufs vom Jahre 1794 ab, weil sie eine derartige Anstalt und den dazu erforderlichen Aufwand nicht für dringend notwendig hielten. Aber kaum ein Jahr später beantragten die beiden Universitäten auf dem Landtage am 6. Februar 1799 [2]) die Errichtung des philologischen Seminars und begründeten ihr Gesuch damit, dafs bei den immer mehr fühlbaren Folgen der vernachläfsigten Schulstudien, bei den grofsen Fehlern, die mangelhaft vorgebildete Lehrer begehen, bei dem Mangel an tüchtigen Hauslehrern diese Anstalt einen sehr segensreichen Einflufs ausüben würde, wie sie auch für den auswärtigen Ruf der Universitäten vorteilhaft sein werde.

Fast ein Jahrzehnt verging, ehe der Wunsch erfüllt wurde. Durch Reskript vom 18. Juni 1808 [3]) wurde eine Kommission, der Oberkonsistorialpräsident von Nostitz und Jänkendorf und der Oberhofprediger Dr. Reinhard angehörte, mit der Revision der Universität Leipzig beauftragt und in der Instruktion ausdrücklich angewiesen, über die Gründung eines philologischen Seminars nach dem Muster der Göttinger Verhandlungen einzuleiten. In dem Berichte vom 18. Februar 1809 erklärten sie, zu ihrer angenehmen Überraschung in der Beckschen Gesellschaft eine den Absichten der Regierung entsprechende Privat-Anstalt angetroffen zu haben und beantragten deren Umwandlung in ein königliches öffentliches Institut mit amtlichem Charakter, für das sie einen eingehenden Plan einreichten. Der Zweck sollte »Beförderung der klassischen Gelehrsamkeit und Litteratur nach ihrem weitesten Umfange und Bildung der Zöglinge zu brauchbaren Lehrern in Gelehrten-Schulen,« die Direktion nicht an einen besonderen Lehrstuhl gebunden sein, in der Regel einem ordentlichen Professor, nach Befinden aber auch einem aufserordentlichen übertragen werden. Die Zahl der ordentlichen Mitglieder sollte 12 betragen, die der aufserordentlichen unbestimmt sein. Die Art der Übungen war dem Direktor überlassen. Die beiden ältesten Mitglieder wurden mit einem Stipendium von 50, die übrigen mit einem solchen von 30 Thalern bedacht. Wer im Genusse eines königlichen Stipendiums bereits vor dem Eintritte war, sollte es während

---

[1]) Extrakt ebenda Bl. 94 f.
[2]) Extrakt ebenda Bl 96.
[3]) Loc. 2212. Acta die Universität Leipzig betr. ao. 1802 sq. Vol. VIII. Bl. 303 ff.

der ganzen Zeit der Mitgliedschaft geniefsen. Für die Seminaristen fielen die vierteljährigen Prüfungen der Stipendiaten weg. Aus den Beiträgen der Mitglieder sollte eine Kasse zur Drucklegung von wissenschaftlichen Arbeiten der Sodalen gebildet werden. Dem Direktor und den Seminaristen blieb es überlassen, mit den ausgeschiedenen Mitgliedern in litterarischer Verbindung zu bleiben. Das Geheime Konsilium billigte den Plan und erklärte die früher erhobenen Bedenken wegen Schädigung der Stipendiaten durch die Seminaristen und wegen Schmälerung des Einflusses der übrigen Professoren durch den Seminardirektor im Vergleich zu dem Nutzen der Einrichtung für unbeträchtlich, beantragten aber, die Leitung dem Professor Beck nicht auf Lebenszeit zu übertragen, da der Direktor einer solchen Anstalt beständig ungeschwächte Kraft, die bei höheren Jahren sich vermindern könnte, besitzen müsse. Die Pension von 100 Thalern sollte entweder aus dem Pfortaischen Reluitionsfonds oder aus der Meifsner Prokuraturkasse oder aus den bis zum Jahre 1810 der Universität jährlich bewilligten 1200 Thalern bestritten werden. Nachdem der König unter dem 26. April 1809 den Plan genehmigt und die Bezahlung der Zulage aus der dritten Kasse befohlen hatte, wurde die Universität am 12. Mai von dem Beschlusse benachrichtigt.

Bei Gelegenheit der 400jährigen Jubelfeier der Universität Leipzig wurde in Gegenwart mehrerer dazu eingeladener Leipziger und auswärtiger Gelehrten am 6. Dezember 1809 nachmittags 5 Uhr die erste Sitzung gehalten, in welcher der Leiter die Versammelten mit einer lateinischen Ansprache begrüfste; darauf wurde eine lateinische philologisch-philosophische Abhandlung vorgelesen und eine Lehrprobe mit Primanern der Thomasschule über die Charaktere des Theophrast gehalten. In der Neuen Leipziger Litteratur-Zeitung [1]) erschien ein längerer Bericht,[2]) in dem eine Geschichte der Beckschen Gesellschaft gegeben und die derselben bereits früher gewordene Anerkennung erwähnt wurde, z. B. dafs ein Mitglied (Hütter) nach London berufen worden sei, um dem Baronet Staunton griechischen Sprachunterricht durch griechisches Sprechen zu erteilen. Auch die Satzungen und die in Aussicht genommenen Arbeiten wurden mitgeteilt. Neben den philologischen Studien sollten die Seminaristen unter Leitung von Rektor Rost sich in einer wöchentlichen Stunde im Unterrichten üben.

Dieses Seminarium philologicum fand bei den Revisionen grofsen Beifall. Z. B. sprach sich der Oberhofprediger Dr. Reinhard in seinem Berichte vom 18. Dezember 1810 folgendermafsen aus:

---

[1]) Dergleichen Berichte wurden für alle Universitätsinstitute durch Reskript vom 12. April 1809 angeordnet. Loc. 2141. Acta die in die Leipziger Litteratur-Zeitungen einzurückenden Berichte. 1809. Bl. 1 ff.

[2]) Neues Allg. Intelligenz-Blatt für Litteratur und Kunst. 4. Stück. Sonnabend d. 27. Jan. 1810.

Digitized by Google

In dem Seminario philologico, das er (Beck), bevor es zu einer öffentlichen Anstalt erhoben wurde, viele Jahre lang ohne alle Belohnung unterhalten hatte, hat er dem Vaterlande und dem Auslande eine Menge vortreflicher Professoren und Schulmänner gebildet und thut dieses nun, nachdem sein Institut öffentliches Ansehen erhalten hat, mit verdoppeltem Eifer. Oberkonsistorialpräsident von Ferber sprach sich in seinem Berichte vom 30. November 1818 folgendermafsen aus: [1])

»Unter die Mittel zu wissenschaftlicher Bildung der Studierenden gehören ferner auch die unter der Leitung einzelner Professoren stehenden, zu wissenschaftlichen Zwecken gebildeten Vereine. Der wichtigste und von Ew. Königl. Majestät mit besonderer Unterstützung versehene ist das unter der Direktion des Hofrats Professor Beck stehende Seminarium philologicum, in welchem nicht allein von den Mitgliedern gefertigte lateinische, in die Philologie schlagende Aufsätze geprüft, und darüber unter den Mitgliedern disputiert, sondern letzteren auch dadurch eine praktische Anleitung zur Unterweisung gegeben wird, dafs wöchentlich einmal mit einigen dazu genommenen Thomasschülern aus den obern Klassen, von einem der Mitglieder des Seminarii der Reihe nach ein römischer Schriftsteller gelesen und erklärt, und das, was in Ansehung der Methode und Kunst zu bemerken gewesen, von gegenwärtigem Direktor des Institutes gerügt wird. Ihm zur Seite steht unter der Leitung des verdienstvollen Professors Hermann [2]) die sogenannte griechische Gesellschaft, welche hauptsächlich die griechische Litteratur zu ihrem Gebiete bestimmt hat, ohne darum die lateinische Sprache zu vernachlässigen. Beiden dieser Institute verdankt Leipzig einen Teil des Rufs, in welchem es der klassischen Litteratur halber steht und aus ihnen ist ein grofser, und der bessere Teil der in neueren Zeiten sich hervorgethanen Philologen und Schulmänner in und aufser Sachsen hervorgegangen. Um es auch den Mitgliedern der griechischen Gesellschaft an Unterstützungen nicht fehlen zu lassen, hat der Kirchenrat schon vorhin beschlossen, allen denen aus ihrer Mitte, welche mit einem Stipendio noch nicht versehen sind, vorzugsweise vor andern eins dergleichen auf Antrag des Professors Hermann zu bewilligen. Aufser diesen beiden philologischen Instituten bestehen noch mehrere ähnliche, welche

[1]) Loc 2493. Acta die Revisiones der Universität Leipzig und Wittenberg betr. 1812 sq. Vol. VII. W. Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. Berlin 1894. II, 202. —

[2]) Loc. 2445. Acta die Revisiones der Universität Leipzig und Wittenberg 1803 ff. Reinhard hebt auch Gottfried Hermanns Thätigkeit rühmend hervor, z. B. dafs er eine kleine Zahl von Studierenden im Schreiben und Sprechen der griechischen Sprache übt. Schliefslich wird erwähnt, dafs er sich auf die Vorlesung beschränkt, die er öffentlich zu lesen verbunden ist. Er würde seine Verdienste um die Universität ungemein erhöhen, wenn er sich zu mehreren Vorlesungen entschliefsen wollte.

Digitized by Google

mit diesem ähnliche Zwecke oder sonst einzelne Teile der Wissenschaft zum Gegenstande haben, welche aber zur Zeit noch nicht lange genug bestehen, um auf ihre Dauer sicher rechnen zu können.«

Und in der Charakteristik der Professoren heifst es von Professor Beck: »Unstreitig einer der fleifsigsten, gelehrtesten, geachtetsten unter den Professoren zu Leipzig. Seine gründlichen und mannigfaltigen Vorlesungen werden von den Studierenden zahlreich besucht und mit Beifall aufgenommen. Durch ihn und das von ihm mit Ernst und rühmlichem Eifer geleitete Seminarium philologicum hat er viele gute Schulmänner gebildet und ob er schon in höhere Jahre kommt, so wirkt er doch mit rastloser Thätigkeit für die Wissenschaften und das Wohl der Universität, welchen er seine ganze Zeit und Kräfte mit lobenswerter Anstrengung widmet.« Auch bei Gottfried Hermann wird neben seiner wissenschaftlichen Bedeutung hervorgehoben: »Durch die von ihm gestiftete und fleifsig fortgeführte griechische Gesellschaft erwirbt er sich ein grofses Verdienst um die Bildung guter Schulmänner und Philologen.«

Das philologische Seminar hatte aber doch nur das Bedürfnis der Universitäten, Fürsten- und höheren Stadtschulen im Auge. Noch aber galt es für eine bessere Erziehung der Lehrer an den Lateinschulen der zahlreichen kleineren Städte und an den neu entstandenen Bürgerschulen, sowie der vielbegehrten Hauslehrer zu sorgen in der Weise der Aufgabe, die sich pädagogische Seminare der preufsischen Universitäten stellten.[1]) Bereits bei Erlafs der »Erneuerten Schulordnung« vom Jahre 1773 fafste man sie ins Auge. Man sah ein, dafs die Schulordnung ohne Lehrer, und zwar ohne solche Lehrer, die vom Geiste derselben beseelt waren, nicht durchgeführt werden könne. Wohl hatte Pestalozzi auch in Sachsen zahlreiche Verehrer, die ihn in der Schweiz aufgesucht, oder in seinen Schriften kennen gelernt hatten. Wohl hatten sich hervorragende Direktoren durch Erziehung von Kräften an der eigenen Schule zu helfen gesucht. Aber es kam darauf an, durch einheitliche, zielbewufste Schulung der Studenten der Theologie einen brauchbaren Lehrerstand zu erziehen und dazu bedurfte man der pädagogischen Seminare und Gesellschaften.

In Leipzig hat für die Verwirklichung dieses Gedankens Friedrich Wilhelm Lindner gearbeitet, der mit grofser Selbstlosigkeit, aber auch mit dem den Neuerer kennzeichnenden Selbstbewufstsein

---

[1]) Varrentrapp, Johannes Schulze, S. 29 u. ö. — K. Kehrbach, Mitteilungen über J. F. Herbarts pädagogisches Seminar in Königsberg in den Verhandlungen der 42 Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien. Leipzig 1894. S. 158—169. — Th. Vogt, Immanuel Kant, Über Pädagogik. 2. Aufl. Langensalza 1883. S. 69. 123. No. 20: Zur Durchführung aller Aufgaben müssen zuerst Experimentalschulen errichtet werden, ehe man an Normalschulen denken kann.

Digitized by Google

und einer oft anstofsenden Rücksichtslosigkeit sein Ziel verfolgte. In Weida 1779 geboren, studierte er in Leipzig Philologie und Theologie, trat dann als Lehrer in das Zillichsche Institut ein. Seit 1804 war er an der unter Gedikes Leitung stehenden Bürgerschule thätig. Mit reichen praktischen Gaben, grofsem Lehrgeschick, nicht zu ermüdender Geistesfrische und feinem Verständnis für die Bedürfnisse des Kindes ausgestattet, erfreute er sich als Lehrer grofsen Erfolges, namentlich im Rechen- und Musikunterricht. Seine schriftstellerische Wirksamkeit knüpfte an Pestalozzi, auch Herbart und Jean Paul an. Kant war damals in Sachsen verpönt.[1]) In zahlreichen Abhandlungen legte er seine Anschauungen nieder. Nachdem er 1806 sich die Magisterwürde erworben hatte, beschlofs er 1808 neben seiner Lehrthätigkeit an der Volksschule die akademische Laufbahn zu verfolgen. In seiner Habilitationsschrift: De methodo historico-genetica in utroque genere institutionis adhibenda cum altiori tum inferiori erscheint er als ein Vorläufer der Kulturstufenidee. Da die Arbeit in dieser Zeitschrift bereits eingehend behandelt worden ist,[2]) verzichte ich auf eine Besprechung der-

---

[1]) In dem Revisionsberichte des Oberkonsistorialpräsidenten Freiherr von Gärtner v. J. 1801 heifst es: »Verehrer der Kantischen Philosophie, welche die derselben abstrahierten neologischen Religionsmeinungen zwar öffentlich zu lehren sich enthalten, jedoch in ihren Vorträgen durch zweideutige Äufserungen und dadurch, dafs sie diese Vorträge blofs auf christliche Sittenlehre einschränken, nicht undeutlich verraten, habe ich auf beiden Universitäten, jedoch in geringerer Zahl, als mich der Ruf glaubend gemacht hatte, angetroffen.« — Dr. Karl Ludwig Nitzsch, Prof. der Theologie, dem die Verbreitung Kantischer Lehrsätze nachgesagt wurde, erklärte auf den ihm gemachten Vorhalt und die Mitteilung eines Reskripts vom 13. Mai, da die Kantische Philosophie allgemein bekannt sei und viele Verehrer habe, so könne er als akademischer Lehrer unmöglich Umgang nehmen, seine Zuhörer mit den Kantischen Grundsätzen bekannt zu machen. Er unterlasse aber nicht, sie vor aller irrigen, der christlichen Religion schädlichen Anwendung derselben zu warnen und ihnen diese Grundsätze auf eine solche Art darzustellen, die den Wert der christlichen Religion erhöhte. Loc. 2445. Acta die Revisiones der Universitäten Leipzig und Wittenberg. 1802. In dem Revisionsberichte vom 18. Dezember 1810 schreibt der Oberhofprediger Dr. Reinhard über Nitzsch: »Er gehört unter die fleifsigsten und nützlichsten Lehrer der Universität. Sein theologischer Vortrag würde noch fruchtbarer und gemeinnütziger sein, wenn er der Kantischen Philosophie, der er ergeben ist, weniger Einflufs auf denselben gestattete. Übrigens steht er seiner Rechtschaffenheit und Amtstreue wegen in allgemeiner Achtung.« Vgl. Herzog-Plitt-Hauck, Real-Encyklopädie für prot. Theol. u. Kirche. X[2], 609.

[2]) N. F. XII (1891), Heft 1, S. 32—38; Heft 2, S. 73—86. — Zu der S. 32 angeführten Litteratur ist noch besonders hinzuzufügen: J. G. Meusel, Das Gelehrte Deutschland im 19. Jahrhundert. VI (Lemgo 1821), 549 f. XI (Lemgo 1834), 432; XIV (Lemgo 1810), 443 und Leipziger Gelehrtes Tagebuch auf das Jahr 1806. Leipzig o. J., S. 6, wo sich eingehende Nachrichten über seinen Lebens- und Bildungsgang finden. Verzeichnisse seiner Schriften sind Visitationsprotokollen und Gesuchen beigegeben in Loc. 2445. Acta die Revisiones . . . 1803 ff. Loc. 1777. Acta die Professiones Phil.

selben. Nur einer seiner Hauptsätze sei erwähnt: »Reine Wirklichkeit, ächte Einfachheit der Natur ist es, worauf ich aufmerksam zu machen gedenke. Den Weg will ich aufsuchen, auf welchem man den Menschen als ein Ganzes in einer gemessenen Steigerung erziehen kann; zeigen, dafs der Gang und die Gesetze, die die Natur an allen ihren Kindern in Ausübung bringt, wenn sie nach ihrem Willen und in ihrer Zucht geraten sollen, auch der Gang in der Erziehung der menschlichen Natur sein müsse.« Freilich fiel die zur Habilitation nötige Disputation ungünstig aus. Man vermifste die Eleganz des Lateins, wie die Gewandtheit der Dialektik und Klarheit der Begriffe. Nur unter Bedenken wurde ihm die venia legendi erteilt.

In seinen Vorlesungen hatte er sich schnell grofsen Zuspruchs zu erfreuen. Dazu schienen die Verhältnisse seinen Plänen günstig. Durch königliches Reskript war in jener Zeit die Universität veranlafst worden, einen Bürgerschullehrer zur Veranstaltung von Vorlesungen über Pädagogik zu bestimmen. Auch wurde die Errichtung eines eigenen Lehrstuhls für Pädagogik von den Visitatoren beantragt. In dem Berichte vom 30. Mai 1809 lautete der Vorschlag:[1])

»Auf Errichtung eines solchen Lehrstuhls glauben wir übrigens umsomehr antragen zu müssen, da nicht nur die Wissenschaft selbst von der gröfsten Wichtigkeit ist und in dem Kreise der übrigen nicht fehlen darf, sondern von dem Professor der Pädagogik künftig auch ein Seminarium für Hauslehrer und Lehrer an niedrigen Stadtschulen errichtet werden könnte, an welcher höchst nötigen Anstalt es bisher noch gänzlich gefehlt hat.« Wenn die Professur genehmigt werden sollte, so würde es an jungen Gelehrten, welche dazu in Vorschlag gebracht werden könnten, in Leipzig selbst nicht fehlen; auch hätten sich Aussichten auf eine bereits gut dotierte Schulanstalt gezeigt, welche mit der Universität in Verbindung gebracht werden und dem Professor der Pädagogik eine vortreffliche Gelegenheit darbieten könnte, mit seinem Unterrichte auch die erforderlichen Übungen zu verbinden. Übrigens dürfte auch hier im allgemeinen noch anzuordnen sein, dafs jeder, der eine Nominal-Professur erhält, sie sei eine ordentliche oder aufserordentliche, zuvor gehalten sein solle, die Wissenschaft, der seine Lehrstelle gewidmet ist, mit vorzüglichem Fleifse zu kultivieren und vorzutragen, dafs es ihm aber dabei unbenommen bleibe,

---

extr. Vol. VII. Bl. 41. — Es würde sich lohnen, Lindners Anzeigen in den Heidelberger Jahrbüchern, der Leipziger und Jenaischen Litteratur-Zeitung, Guths-Muths Pädagogischem Journal u. s. w. nachzugehen, auch seine persönlichen Beziehungen zu verfolgen. 1815 nennt er sich z. B. Ehrenmitglied der Schweizerischen Erziehungsgesellschaft zu Zürich.

[1]) Loc. 2212. Acta die Universität Leipzig betr. de ao. 1802 ff. Vol. VIII. Bl. 303 ff.

Digitized by Google

auch in andern zu seiner Fakultät gehörigen Wissenschaften durch Privatkollegia Unterricht zu erteilen.«

Durch Reskript vom 8. Juni 1809 wurden die beantragten aufserordentlichen Professuren der Ökonomie und Technologie, ingleichen der Naturgeschichte als bleibende und stets zu ersetzende Lehrämter errichtet, aufserdem die der Ästhetik und neueren Litteratur, sowie die der Pädagogik. Gleichzeitig forderte der König gutachtlichen Bericht, ob und wie von dem neuen Professor der Pädagogik ein Seminarium für Hauslehrer und Lehrer an niedrigen Stadtschulen zu errichten, ingleichen ob bei der philosophischen Fakultät der Universität Wittenberg gleiche Einrichtung als bei der zu Leipzig zu treffen sei, um damit den im Visitationsberichte gerügten Übelständen abzuhelfen.

An demselben Tage wurde die philosophische Fakultät benachrichtigt, dafs wegen Besetzung' der Professuren der Ästhetik und Pädagogik Entschliefsung gefafst werden würde. Gleichzeitig wurde den neuen Lehrern das Recht zugesprochen, aufser ihren eigentlichen Fächern auch alle anderen Gebiete der philosophischen Fakultät zu behandeln.

Während nun die andern Professuren besetzt wurden, kam die Ernennung des Professors der Pädagogik nicht zur Ausführung. Allerdings trat bereits im Jahre darauf ein Bewerber in der Person des Privatdozenten Mag. Lindner auf. Mit Selbstbewufstsein sprach dieser eingehend am 25. November 1810[1]) von seiner bisherigen Thätigkeit und seinen Erfolgen in dem an den König gerichteten Schreiben. Er hob hervor, dafs er erst nach sechsjähriger praktischer Lehrerthätigkeit an dem Zillichschen Institute und der Bürgerschule sich entschlossen habe, die theoretische und praktische Pädagogik in Vorlesungen an der Universität zu behandeln. Diese Vorbildung habe ihn in den Stand gesetzt, seine Zuhörer, deren er nie unter 20 gehabt habe, gründlicher für die Bedürfnisse des Lehrerberufs vorzubilden. Seine Schriften hätten »den bessern, wohlunterrichteten und humanen Pädagogen« sehr gefallen; auf öffentliche Zeugnisse könne er sich für seine Behauptung berufen, dass verschiedene Unterrichtszweige durch seine Vorschläge und sein eigenes praktisches Vorangehen in denselben eine erziehendere Form in den Schulen erhalten hätten. Mehrere seiner praktisch-methodisch gebildeten Schüler lehrten an Gymnasien und Bürgerschulen mit Beifall. Der Grund, warum er diese Thatsachen seinem Bittschreiben vorausschicke, sei ein an ihn von Stettin aus ergangener Ruf, dort als Inspektor des Seminars für Stadt- und Landschulen und als Direktor der Ministerialschule zu

---

[1]) Loc 1777. Acta die Professiones Philosophiae extraordinarias und deren Besetzungen auf der Universität zu Leipzig bel. 1809—26. Vol. VII. Bl. 32. 33.

wirken und als Mitglied der Schulrevision für die Provinz Pommern zu arbeiten. Aus Anhänglichkeit an sein Vaterland fühle er sich bestimmt diesem seine Dienste zu widmen und bitte daher um Übertragung einer Professur der Philosophie. Er werde dann fernerhin an der Leipziger Universität ausschliefslich die pädagogischen Wissenschaften in ihrem ganzen Umfange lehren und praktische Übungen über dieses Gebiet wie bisher halten.

Die philosophische Fakultät, die das Gesuch zu begutachten hatte, ging in ihrem von Gottfried Hermann als Dechanten verfafsten Berichte vom 31. Dezember 1810[1]) mit Lindner scharf ins Gericht. Sie erkannte an, dafs er an der Bürgerschule in manchen Kenntnissen, vornehmlich im Rechnen und in der Musik, mit vorzüglichem Erfolge Unterricht erteile, sie sprach auch die Überzeugung aus, dafs er wahrhaft guten Willen und das eifrige Bestreben das Gute zu befördern besitze, wie es ihm an Talenten und Fähigkeiten nicht gebreche, dafs er dereinst bei vermehrter Erfahrung und der durch sie bewirkten Mäfsigung ein nützlicher akademischer Lehrer werden könne. Je wichtiger jedoch die Pädagogik, der er sich ausschliefslich widme, sei; je mehr sie deutlicher und durch lange, mannigfaltige Erfahrung geläuterter Begriffe bedürfe; je gröfserer Nachteil aus einer von zu raschen und noch nicht gereiften Ansichten ausgehenden Behandlung dieser Wissenschaft entspringen könne, zumal bei dem jetzt unter den Studierenden beinahe zu sehr ausgebreiteten Interesse, bei dem man der mühsamen Erwerbung gründlicher Kenntnisse entbehren zu können meine, umsoweniger könne man verschweigen, dafs er bei seiner Habilitation keineswegs die Kenntnisse, die Klarheit der Begriffe und die Überlegtheit, die zu erwarten gewesen wäre, gezeigt habe. Der damals erteilten Mahnung habe er keine Wichtigkeit beigelegt, dazu sei ihm vor einigen Jahren wegen zwar keineswegs irreligiöser, aber doch in Beziehung auf die Unterweisung von Kindern unbedachtsamer Äufserungen der Religionsunterricht auf der Bürgerschule entzogen worden. Auch lasse der im Zusammenhang mit seiner Habilitationsschrift in öffentlichen Blättern geführte ärgerliche Streit, das, was aus seinen Vorlesungen bekannt geworden sei und die in seinem Gesuche hervortretende Selbstzufriedenheit auf eine bedeutende Änderung seiner Begriffe nicht schliefsen. Hervorragende schriftstellerische Arbeiten Lindners seien nicht zu verzeichnen, der Beifall aber, den er in seinen Vorlesungen habe, rühre zum teil daher, dafs er jetzt der einzige sei, welcher Pädagogik unentgeltlich vortrage. Die philosophische Fakultät trage daher Bedenken, Lindners Gesuch zu unterstützen, umsomehr da er ihrer Mutmafsung nach sich den Weg zu der in Aussicht genommenen Professur der Pädagogik bahnen wolle.

---

[1]) Ebenda Bl. 29 ff.

Digitized by Google

Für diese aber könnten Männer von gründlichen Kenntnissen, vieljähriger Erfahrung, festem Urteil und vorsichtiger Bedachtsamkeit vorgeschlagen werden, wie die Fakultät deren einige zu besitzen das Glück habe.

Von Interesse ist es, mit diesem Gutachten das Urteil zu vergleichen, das der Oberhofprediger Dr. Reinhard in seinem Revisionsberichte vom 18. Dezember 1810[1]) über Lindner fällte. Nachdem er die Vorlesungen und Übungen aufgezählt, auch erwähnt hat, dafs er »ziemlichen Applausum« habe, fügt er in der Anmerkung bei: »Ein Mann, den für das pädagogische Fach ein ganz eigener Eifer beseelt, wie er denn als Lehrer an der grofsen Bürgerschule zugleich auch praktischer Erzieher ist. Seine Vorlesungen hält er mit Lebhaftigkeit und unermüdlichem Fleifs; nur scheint er auf das, was er die historisch-genetische Methode nennt, einen allzu grofsen Wert zu legen, und dadurch einseitig zu werden.«

Da Lindner auf sein Gesuch keinen Bescheid erhielt, so erneuerte er dasselbe nach Verlauf der vier Jahre, die nach dem Erlasse vom 26. April 1802[2]), Vorbedingung für die Erlangung einer aufserordentlichen Professur waren. In einem Schreiben vom 8. Juni 1811 betonte er[3]), er habe alle Bedingungen erfüllt, habe für seine Wissenschaft, die Pädagogik, ebensoviel, wo nicht mehr gethan, als andere, wie Wendt und Dippoldt, die befördert worden seien. Dieses Bewufstsein und die Erinnerung an ein früheres königliches Reskript, in dem nach der ihm vom Hofrat Wenck gegebenen Nachricht die philosophische Fakultät ersucht worden sei, einen Lehrer der Leipziger Schulen zum Abhalten pädagogischer Vorlesungen aufzufordern, hätten ihn zu seiner Bitte veranlafst. Über seine seit vier Jahren mit Sorgfalt und praktischer Umsicht gehaltenen Vorlesungen könnten nur die ein Urteil fällen, die ihn gehört und sein praktisches Wirken beobachtet hätten. Den Professortitel wünsche er nicht um seiner Person willen, sondern als Anerkennung für seine Wissenschaft. Wenn auch Privatdocenten, die mit Nutzen wirkten, nach seiner Meinung Anspruch auf einen mäfsigen Gehalt machen dürften, umsomehr da sie jetzt keine Kollegiatur mehr bekämen, auch wenig von den Studenten einnähmen, so habe er es für bescheidener gehalten, um eine Auszeichnung nachzusuchen, die seinem Wirken mehr Gewicht geben werde. Sollte die philosophische Fakultät durch die ungünstige Besprechung einer seiner früheren Schriften in der

---

[1]) Loc. 2445. Acta die Revisiones. 1803 ff.

[2]) Loc. 2445. Acta die Revisiones der Universität Leipzig und Wittenberg 1802. Mit der Beförderung der Privatdozenten hatten sich auch frühere Erlasse, z. B. vom 30. Oktober 1765, 16. Dezember 1777 und 16. Oktober 1794 beschäftigt.

[3]) Loc. 1777. Acta die Professiones. Vol. VII. Bl. 37. 38.

Leipziger Litteratur-Zeitung sich zu einem ablehnenden Bescheide haben bestimmen lassen, so könne er dieses Verfahren nicht begreifen. Denn alle Zeitschriften hätten seine Arbeit günstig beurteilt, und die Redaktion der genannten Zeitung hätte ihm gegenüber den mit ihm vereinbarten Vertrag gebrochen, nach dem die Schriften der Lehrer der Leipziger Universität und der Rezensenten nur dem Inhalte nach angezeigt werden sollten. Sollten mehr Schriften verlangt werden, so könnte er mehrere Abhandlungen einsenden. »Sollte man glauben, dafs pädagogische Vorlesungen überflüfsig wären, folglich auch die Bemühungen dafür als kein Verdienst betrachtet werden dürften, so bescheide ich mich. Verzeihung mir, der ich mich bestrebte zum Besten und selbst den Wünschen Ew. Königlichen Hoheit gemäfs mit Kraft und Nachdruck zu wirken, wenn ich bei meiner wiederholten Bitte um die schon gesuchte Auszeichnung oder einer andern, in dem Gefühle eines rechtlichen Mannes mich offener aussprach, als ich vielleicht sollte.«

Dieses Schreiben war wohl die Veranlassung, dafs die ins Stocken geratene pädagogische Professur wieder Gegenstand von Verhandlungen wurde. Durch Excitatorium vom 30. Januar 1811 wurde der Kirchenrat von den Geheimen Räten an die Einsendung des seit mehr als 1 ½ Jahren ausstehenden Berichtes über die Einrichtung des pädagogischen Seminars aufgefordert.[1]) Am 24. Mai berichtete er an den König über den Gang der Verhandlungen. Zur Fällung eines gründlichen Urteils habe es sich um die Antwort auf drei Fragen gehandelt: 1. ob die von dem Buchhändler Wendler gegründete Freischule, die in dem Visitationsberichte als Gelegenheit zu praktischen Übungen der Seminaristen zu verstehen sei, sich zu diesem Zwecke auch wirklich benutzen lasse; 2. ob die von dem Senator und Kaufmann Sommer, als derzeitigem Eigentümer des vormaligen Wendlerschen Hauses in Ansehung des der Wendlerschen Schule darin zustehenden Lokales, um sich dieses oneris realis zu entledigen, neuerlich wieder in Antrag gebrachte Veränderung stattfinden möge; 3. was für ein Plan bei der Organisation des Seminars zugrunde zu legen, wie solcher der Wendlerschen Schule in den solche betreffenden Punkten, unter Einverständnis mit den verordneten Vorstehern derselben, anzupassen und wie hoch sich die Kosten dieser ersten Einrichtung des Seminariums belaufen möchten. Die ersten beiden Punkte seien von dem Leipziger Konsistorium und der Universität in bejahendem Sinne beantwortet worden. Bezüglich des dritten sei der Bericht des Leipziger Konsistoriums am 14. d. M. ein-

[1]) Loc. 4626. Acta die Professur der Pädagogik zu Leipzig, ingleichen die Errichtung eines Seminarii für Hauslehrer und Lehrer an niederen Stadtschulen betr. d. 1809.

Digitized by Google

gegangen. Sie hätten nun dieses und die Universität beauftragt, sie möchten durch zwei Mitglieder der Universität, einen aus der theologischen und einen aus der philosophischen Fakultät, »einen vollständigen Lehrplan und Methodus, jedoch so sparsam als es ohne Schaden für den Zweck möglich, zu fassende Kostenanschläge zur Organisation, ersten Einrichtung und künftigen Unterhaltung eines Seminariums von obengedachter Art ausarbeiten und dabei mit den Vorstehern der Wendlerschen Freischule, zur Erlangung deren Einverständnisses zu den die Schule mit betreffenden Einrichtungen die nötige Kommunikation pflegen lassen, sodann die gesetzten Entwürfe gutachtlich einreichen, auch alles thunlichst beschleunigen.« Das hochpreisliche Geheime Konsilium nahm davon am 4. Juli 1811 Kenntnis und beschlofs, dem Oberkonsistorium die Akten zurückzustellen.

In den nun folgenden Kriegsjahren mufsten natürlich die Fragen der inneren Verwaltung zurücktreten. Als aber der Friede gesichert war, sehen wir Lindner wieder auf dem Plane. In seinem Gesuche vom 19. Juni 1815[1]) berichtet er über seine pädagogischen Vorlesungen und Übungen, zu denen noch auf Aufforderung mehrerer Hörer die Lebensgeschichte Jesu nach den vier Evangelien hinzugekommen sei, weil andere noch zu sehr über dem Mittel den Zweck in den exegetischen Vorlesungen verabsäumten. Er fährt dann fort: »Um ganz gerecht zu sein, so bitte ich um eine aufserordentliche Professur des Faches, in welchem ich bisher nicht ohne sichtlichen Erfolg gearbeitet habe — um eine aufserordentliche Professur der Pädagogik, und das zwar aus folgenden Gründen: erstens, damit mir zu meiner Belebung nicht länger die Auszeichnung fehle, welche vielen andern noch früher zu Theil wurde; zweitens, damit die Studierenden sehen, dafs man diese Wissenschaft achtet und auszeichnet; drittens habe ich gegründete Aussichten, durch Unterstüzzung einiger Behörden und Gönner mich in den Stand gesezt zu sehen, noch in diesem Jahre eine pädagogische Reise in Deutschland machen zu können, und für diesen Zweck dürfte mir diese Auszeichnung und Würdigung meines bisherigen Strebens, welche ich jedoch nur der Gerechtigkeit verdanken möchte, sehr wichtige Vortheile gewähren. Sollte mein Schulamt ein Hindernifs seyn, mir eine akademische Auszeichnung zu geben, so darf ich wohl in Erinnerung bringen, dafs der Rector Rost, welcher auch an einer Rathsschule arbeitet, dieselbe Auszeichnung erhalten hat. Sollte ich mich noch zu wenig als Schriftsteller ausgezeichnet haben, so erwiedere ich darauf, dafs ich den oberen Behörden mehrere pädagogische Abhandlungen früher genannt habe, welche mit Beyfall aufgenommen worden sind; da ich übrigens bei 27 wöchentlichen Schulstunden noch 6 Stunden wöchentlich Vor-

---

[1]) Loc. 1777. Acta die Professiones. VII, 39. 40.

lesungen halte und den Sonnabend und Mittwoch Nachmittag praktischen Unterredungen mit Studirenden widme, so glaube ich hinlänglich entschuldigt zu seyn, wenn ich dadurch beweise, dafs ich mehr handle, als schreibe. Hoffend erwarte ich von Ew. Königlichen Majestät Gnade zu vernehmen, ob die erwähnten Thatsachen hinreichend sind, mich durch die erbetene akademische Auszeichnung in meinem Streben zu beleben und zu fördern, oder ob meinen 7jährigen Bemühungen für eine während dieses Zeitraumes von keinem andern Lehrer der Akademie in solcher Erweiterung und unter so zahlreichen Versammlungen von Zuhörern bearbeitete Wissenschaft gar keine öffentliche Anerkennung und Würdigung zu Theil werden könne.«

Er legte das Zeugnis des Direktors Gedike bei, der Lindners Thätigkeit hohe Anerkennung zu teil werden liefs. Er schrieb[1]:

Herr Magister Lindner hat an der hiesigen Bürgerschule von ihrem Anfange an, also seit 12 Jahren, als ein denkender, von einem sehr warmen Eifer für seinen Beruf belebter, in mehrern Fächern des wissenschaftlichen Unterrichts sehr gewandter und streng gewissenhafter Lehrer gearbeitet und sich um die Bildung unsrer Jugend überhaupt, besonders aber der reifern weiblichen, ein ausgezeichnetes, von Eltern und Kindern dankbar anerkanntes Verdienst erworben.

Aber auch aufser diesem nächsten Berufskreise hat derselbe seit mehrern Jahren als Privatdozent bei der hiesigen Universität, mit einem grofsen und unermüdeten Eifer mittelbar für die Beförderung einer bessern Jugendbildung in unserm Vaterlande wohlthätig gewirkt. Seine, von vielen Studierenden besuchten, mit zweckmäfsigen praktischen Übungen verbundnen pädagogischen Vorlesungen haben bei sehr vielen jungen Männern ein warmes Interesse für die wichtige Angelegenheit der Erziehung und des Unterrichts erweckt (wovon ich oftmals bei den ihnen gestatteten fleifsigen Besuchen derselben in verschiednen Klassen der Bürgerschule Zeuge war) und sie auf den richtigen Weg geleitet, auf keine mechanische Weise, sondern mit Einsicht, Ernst und Liebe dies Geschäft schon izt und künftig zu betreiben. Mehrere der geschicktesten Hüfslehrer unserer Anstalt sind auf diese Art trefflich zu ihrem Berufe vorbereitet worden und viele Familien in der Nähe und Ferne danken diesen Bemühungen und den Empfehlungen des Herrn M. Lindner sehr wackre und besser, als sonst gewöhnlich auf Universitäten, theoretisch und praktisch für ihr Fach gebildete Privatlehrer und Erzieher.

Dafs daher die pädagogische Wirksamkeit dieses Mannes an unserm Orte auch ferner mit einem gleich wohlthätigen Erfolge für die Stadt und das Vaterland fortdaure und ganz nach ihrem

---

[1]) Ebenda Bl. 42.

Digitized by Google

wahren Werte geschätzt werde, darf ich als der nächste Zeuge derselben, und als Menschenfreund und Patriot sehr angelegentlich wünschen.

Leipzig, den 19. Junius 1815.

Ludwig Friedrich Ernst Gedike
Direktor der hiesigen Bürgerschule.

Die Leipziger philosophische Fakultät, zum Bericht über Lindners Gesuch aufgefordert, reichte am 28. August 1815 ihr Gutachten ein. Sie hob hervor, dafs sie im Jahre 1810 mit Rücksicht auf das einer fruchtbaren Entwickelung leicht gefährliche Selbstbewufstsein Lindners, sowie die damalige kurze Dozententhätigkeit, sich ablehnend geäufsert habe. Unterdessen habe Lindner durch seine Vorlesungen über allgemeine Geschichte, Religionslehre, namentlich aber über Pädagogik und Didaktik, sowie durch seine Übungen sich anerkennenswerte Verdienste erworben, ferner für seine Aufsätze über verschiedene, die Erziehung betreffenden Gegenstände wohlverdienten Beifall geerntet. Infolgedessen sei ihm zu seiner Belohnung und weiteren Ermunterung eine Stelle unter den öffentlichen Lehrern der Universität wohl zu gönnen. Da aber der an der Leipziger Freischule angestellte Mag. Dolz, dessen grofse Vorzüge und Verdienste auf dem Gebiete des Unterrichts allgemein anerkannt seien, sich mit der Zeit, zumal wenn dereinst ein pädagogisches Seminar errichtet würde, noch entschliefsen könnte, sein Talent und seine Geschicklichkeit der Universität zu widmen, durch eine schon früher an einen andern vergebene Professur der Pädagogik indessen leicht davon abgehalten werden könnte, so stellt sie der königlichen Entschliefsung anheim, ob nicht Lindner statt der von ihm gewünschten aufserordentlichen Professur der Pädagogik mit der früher von ihm erbetenen Professur der Philosophie zu begnadigen sei, zumal, wenn Dolz auf den Wunsch nicht einginge, für Lindner immer noch die Aussicht bliebe, dereinst den Lehrstuhl der Pädagogik zu erhalten, wenn er fortfahre, dieses Fach noch ferner mit Erfolg und Nutzen zu bearbeiten. Der Kirchenrat berichtete diesem Antrage gemäfs an den König und so wurde Lindner unter dem 2. Oktober 1815 zum Professor der Philosophie ernannt und die philosophische Fakultät angewiesen, ihn nach vorgängiger Verpflichtung und Ausstellung des Reverses einzuweisen, ihn auch zu schuldiger Beobachtung der Statuten und des Visitations-Dekrets vom Jahre 1658 zu ermahnen. [1])

Da unterdessen der Sommer verflossen war, dürfte Lindner in diesem Jahre die beabsichtigte pädagogische Reise nicht unternommen haben. Allem Anscheine nach hat er sie bald darauf

---

[1]) Er hat die Professur rite durch die Antrittsvorlesung nicht angetreten. Daher erhielt er auch nicht das dem aufserordentlichen Professor zukommende Tranksteuer-Äquivalent von 12 Thalern 12 Groschen.

nachgeholt. Denn im Jahre 1818 trat er mit einem Unternehmen hervor, das ihn in enger Verbindung mit den führenden Geistern der pädagogischen Bewegung zeigte.

Es war dies die im Jahre 1818 begründete Erziehungsgesellschaft, um deren Bestätigung er den König am 3. Dezember 1819 bat.[1]) Er berichtete in seinem Gesuche über die Geschichte dieses 1808 gegründeten Vereins, der von den bei den pädagogischen Übungen beteiligten Studenten gebildet wurde. Im Jahre 1818 sei eine neue Verfassung entworfen worden, welche die Mitglieder auf die ganze Lebenszeit zu einer allseitigen Beschäftigung mit der Pädagogik verbinde. Denn die bisherigen Teilnehmer hätten den Wunsch gehabt, das bisher mit so sichtbarem Segen gekrönte Streben nicht auf die Grenzen akademischer Thätigkeit zu beschränken, sondern dasselbe zur Aufgabe für die ganze irdische Lebensdauer zu erheben. Für die zur besseren Einsicht und leichteren Übersicht in Druck verfertigten Statuten erbat er die Bestätigung des Königs und zwar aus drei Gründen: 1., halte es die Gesellschaft für ihre Pflicht, Se. Majestät mit ihren Bestrebungen bekannt zu machen, 2. hoffe sie durch erlangte öffentliche Bestätigung ihr Streben noch allgemeiner und segensreicher zu machen und durch ein gemeinschaftliches, stilles Wirken für wahre Volkskultur ohne Geldaufwand mehr zu leisten, als die Staaten trotz alles Geldaufwandes bisher geleistet hätten; ein Beweis dafür sei 3., dafs, während der gröfsere Teil der deutschen akademischen Jugend auf anderen Hochschulen in Äufserlichkeiten ihre Kräfte abmüde, auf der Leipziger Universität unter dem Schutze der Weisheit und Gerechtigkeit des Königs für das einzige, was jedem Volke not thut, viel geschaffen worden sei, was andere Familien der deutschen Nation erst als Bedürfnis fühlten; bisher dankten mehr als 400 Hauslehrer, jetzt im Vaterlande wie im Auslande thätig, diesen Bemühungen ihre Vorbildung, zahlreiche Gelehrten- wie Volksschulen würden von diesem Geiste beeinflufst; dem Oberkonsistorial-Präsidenten, Freiherrn von Ferber, habe er in Leipzig im Herbste 1818 die sprechendsten Beweise in verschiedenen Briefen, von mehreren sowohl im In- als Auslande angestellten Männern geschrieben, vorgelegt; in der allgemeinen Gährung hätten sie in ihrem Kreise gewirkt und die Grundsätze bewährt gefunden. Ein Prediger aus Holstein habe diesen Verein kennen lernen und darüber einen Bericht in »Vofs Zeiten, Monat Mai 1819« veröffentlicht.

Ein beigelegtes Mitgliederverzeichnis zählte die Mitglieder

[1]) Loc. 1778. Acta die von dem Professor M. Lindner zu Leipzig errichtete pädagogische Gesellschaft betr. 1819. Bl. 1. 2. Die gedruckten Statuten befinden sich nicht bei den Akten. Ein kurzer Auszug daraus ist erhalten in Loc. 2150. Acta die Ersetzung der aufserordentlichen Professur. Bl. 4.

Digitized by Google

auf, die ich namentlich anführe, um zu einer Verfolgung ihres Lebensganges und ihrer Wirksamkeit anzuregen. Der Erziehungsverein zerfiel A. in die Mitglieder der Vorschule oder des Seminariums und B. in die der pädagogischen Gesellschaft.

Dem Seminar gehörten 8 ordentliche Mitglieder an: Friedrich August Lehmann aus Lübben, z. Z. Senior, G. H. Beckmann aus Altenburg, z. Z. Subsenior, F. V. Pauli aus Lübben, d. Z. Sekretär, J. G. F. Böhme aus der Oberlausitz, C. W. Niedner aus Hartenstein, L. C. Haas aus Schneeberg und E. Klotz aus Stollberg, beide Mitglieder des philologischen Seminars, und J. A. Wittig aus Gera. Hierzu kommen 4 Exspektanten: F. W. Pöschel aus Altenburg, F. N. Schwenke aus Dippoldiswalde, J. H. Süfs aus Plauen, und C. F. Grofs aus dem Erzgebirge. Die überwiegende Mehrheit waren Studenten, Beckmann Kandidat der Theologie; der Senior bezeichnete sich aufserdem als Student der Pädagogik.

Die eigentliche pädagogische Gesellschaft setzte sich aus 12 Ehrenmitgliedern und 30 ordentlichen Mitgliedern zusammen. Unter ihnen sind zahlreiche Namen, die während der folgenden Jahrzehnte in der religiös-kirchlichen, wie in der pädagogischen Bewegung einen tiefgreifenden Einflufs ausgeübt haben.

Unter den Ehrenmitgliedern wurden aufgeführt: Gedike,[1] Direktor der Bürgerschule zu Leipzig, Hermann,[2] Oberamtskanzler in Bautzen, als Beförderer der Volksbildung in der Oberlausitz, Fiedler,[3] Auditeur in Bautzen, als Vorsteher einer Armenschule eigenen Gestifts, Falk,[4] Legationsrat in Weimar, als Begründer aller Sonntagsschulen in den Weimarischen Landen, Freiherr von Kottwitz in Berlin,[5] als Vorsteher mehrerer Armen- und Waisenschulen in Schlesien, von Meyer, Senator in Frankfurt a. M., als Vorsteher der Volksschulen daselbst, von Türk,[6] Regierungs- und Schulrat in Potsdam, Kajetan von Weiler,[7] Oberstudienrat in München, von der Recke-Vollmerstein auf Oberdyk,[8] dessen Plan zur Errichtung einer Waisen- und Verbrecher- Kinderschule beigelegt wurde, Dellbrück, Geheimer Rat und Superintendent in Zeitz, Blumhardt,[9] lutherischer Prediger und Vorsteher an der

---

[1]) Allgemeine Deutsche Biographie. VIII, 490.

[2]) Über dessen Bemühungen um das Oberlausitzer Schulwesen finden sich eingehende Mitteilungen in dem landständischen Archiv in Bautzen.

[3]) Hefsler, Die milden Stiftungen der Stadt Budissin. Budissin 1847. I, 27.

[4]) Allgemeine Deutsche Biographie. VI, 549.

[5]) Ebenda XVI, 765. Von Kottwitz stand dem Gymnasialdirektor Snethlage (S. S. 25, Anm. 1) nahe. J. L. Jacobi, Erinnerungen an den Baron Ernst Kottwitz. Halle 1882, S. 15.

[6]) Allgemeine Deutsche Biographie XXXIX, 17 ff.

[7]) F. Sander, Lexikon der Pädagogik. Breslau 1889. S. 698.

[8]) Allgemeine Deutsche Biographie. XXVII, 500.

[9]) Ebenda II, 755.

Missionsschule zu Basel und Snethlage, Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin,[1]) dessen Programm, das er der Gesellschaft als einen Kommentar ihrer Ansichten verehrte, beigelegt wurde.

Zu den ordentlichen Mitgliedern gehörten: Professor Behr[2]) am Gymnasium zu Gera, Subrektor Käuffer am Gymnasium zu Bautzen,[3]) Vizedirektor Blochmann an der Friedrich-August-Schule zu Dresden,[4]) Mag. Kapphahn, Rektor und Diakonus zu Weida, Mag. Sturm, Pfarrer in Langenaue bei Zeitz, Mag. Bornemann,[5]) Direktor der Bürgerschule zu Bautzen, Mag. Zehme,[6]) Lehrer an der dortigen Bürgerschule, Mag. Rösler, Direktor des Gersdorfschen Instituts und 3. Lehrer am Gymnasium zu Görlitz, Mag. Nagel, Lehrer am Gymnasium zu Cöthen, M. Mühlhaus, Lehrer ebenda, M. Hofmann,[7]) Direktor des Waisenhauses in Bunzlau, M. Dreifst,[8]) Lehrer ebenda, M. Hennig,[9]) Pastor und Lehrer ebenda, M. Kawerau,[10]) Direktor des Waisenhauses und Schullehrerseminars zu Jenkau bei Danzig, M. John, Lehrer am Gymnasium zu Oldisloe, M. Stengel, Lehrer und Inspektor am Gymnasium zu Zerbst, M. Helmuth, Cand. theol. und Hauslehrer in Leipzig, M. Fritzsche, Cand. theol. und Hauslehrer in Schneeberg, M. Köhler, Cand. theol. und Hauslehrer bei Dresden, M. Krumbmüller, Lehrer an der Bürgerschule in Zittau, M. Hiersche, Lehrer an der Bürgerschule, d. Z. Sekretär, M. Götze, Lehrer, M. Weikert, Lehrer und Vesperprediger an der Universitätskirche, M. Nebe, Katechet an derselben Kirche und Lehrer an der Bürgerschule, M. Petrinus,[11]) Katechet an derselben Kirche und Lehrer an der Bürgerschule, M. Blumenröder, Lehrer an der Bürgerschule, M. Richter, Lehrer und M. Sonder, Lehrer am Waisenhause, sämtlich in Leipzig, M. Böhme, Pastor in Zwetau bei Torgau und M. Zuckschwert, Vesperprediger an der Paulinerkirche in Leipzig.

Die Leipziger philosophische Fakultät, die im Verein mit der

---

[1]) Ebenda XXXIV, 516 ff Das hier erwähnte Programm ist eines von den 17, die »Über einige Hindernisse, die den Erfolg der Erziehung und die Wohlfahrt der Staaten aufhalten« handelten. Die hiesige Königliche öffentliche Bibliothek besitzt es nicht.

[2]) Er war eines der ersten Mitglieder des philologischen Seminars. Neues Allg. Intelligenz-Blatt für Litt. u. Kunst zur N. Leipziger Litteratur-Zeitung. 4. Stück Sonnabend, d. 27. Jan. 1810, S. 16. Vgl. oben S. 11.

[3]) Der spätere Dresdner Hofprediger. A. H. Kreyfsig, Album der evangelisch-lutherischen Geistlichen im Königreich Sachsen. Dresden 1884. S. 101.

[4]) F. Sander, Lexikon der Pädagogik, S. 69.

[5]) Hefsler, die milden Stiftungen der Stadt Budissin, III, 89.

[6]) Ebenda III, 91.

[7]) Stolzenburg, Gesch. des Bunzlauer Waisenhauses. S. 221. 245.

[8]) Ebenda S. 217,

[9]) Ebenda S. 217. 246.

[10]) Ebenda S. 217. Blochmann, Pestalozzi. S. 111.

[11]) Kreyfsig, Album der ev.-luth. Geistlichen. S. 279.

theologischen Fakultät zur Begutachtung der Eingabe aufgefordert wurde, sprach sich in einem umfangreichen Berichte,[1]) den wir in der Beilage zum Abdruck bringen, sehr scharf gegen das Unternehmen aus; sie fand »die pädagogische Gesellschaft des Professor Lindner in ihrem Prinzip einseitig, schwankend und unsicher; in ihrer Tendenz anmafsend, polemisch und intolerant; in ihrer Einrichtung dem Zwecke einer akademischen Gesellschaft unangemessen und widerstreitend: in ihren Statuten endlich durch unverkennbare Begründung einer Sekte, deren Wirksamkeit weder berechnet, noch unter Aufsicht gehalten werden kann, bedenklich und gefahrvoll.«

Diese Auffassung scheint nicht ohne Widerspruch innerhalb der philosophischen Fakultät gesiegt zu haben. Der Dekan, Professor Clodius, unterzeichnete den Bericht nicht, sondern gab in einem schwülstig und dunkel gehaltenen Sondergutachten[2]) sein Urteil dahin ab, dafs »die Lindnerschen Statuten in der einseitigen, freilich auch durch manche frühere Einseitigkeit veranlafsten, allzu polemischen Richtung und Form« auch ihm nicht unbedenklich erschienen, um so mehr als darin »ein sogenannter Mysticismus[3]) des Zeitalters vorwalte,« sprach aber schliefslich seine Überzeugung dahin aus, »dafs eine Gesellschaft, die für jetzt wenigstens mehrere, bereits in Ämtern wirksame Mitglieder, aufserdem manche Ehrenmitglieder zählt, welche auch an der Spitze ausgebreiteter, nicht minder für die Armut wohlthätiger Erziehungsanstalten stehen, wenn sie öffentlich erklärt, Religion, Bibel und Christentum nicht etwa nur, wie zuweilen geschehen mag, als herrschende, beschränkende Form, sondern als belebenden Mittelpunkt aller ihrer pädagogischen Bestrebungen anzusehen, sich dabei zwar in Mafsregeln und Äufserungen, die, mifsgedeutet, minder vorteilhaft für die Wissenschaften wirken möchten, vergreifen, in Beziehung auf die bürgerliche Gesellschaft aber, um jener Erklärung willen, doch keinen besonderen Mifsbrauch vermuten lassen können, keinen andern wenigstens, als den zufälligen, dessen jeder andere wissenschaftliche oder nicht wissenschaftliche, nähere oder entferntere Menschenverein, jede allerhöchsten Orts selbst für nützlich erachtete nähere Verbindung von Lehrern und Lernenden ebenfalls fähig ist.

Diese günstige Beurteilung vertrat auch die theologische

---

[1]) Loc. 1778. Acta die von dem Professor M. Lindner zu Leipzig errichtete pädagogische Gesellschaft bel. 1819. Bl. 6–13.

[2]) Ebenda Bl. 16.

[3]) In dem Revisionsbericht von 1818 heifst es von Lindner: »Ein talentvoller Mann, welcher mit grofsem Beifall pädagogische Vorlesungen hält und als Lehrer an der Bürgerschule Gelegenheit zur Sammlung praktischer Erfahrungen hat. Zu bedauern ist jedoch, dafs er in neueren Zeiten sich dem einreifsenden Mysticismus hinzugeben scheint und dadurch den sonst von ihm zu erwartenden Einfluls auf die pädagogischen Wissenschaften schwächt. Loc. 2493. Acta die Revisiones. Vol. VII.

Fakultät.[1]) In ihrem Auftrage schrieb ihr Dekan, D. Johann August Heinrich Tittmann, an »Seine Spectabilität«, den Dekan Professor Clodius. Er meldete ihm, seine Fakultät habe kein Bedenken gefunden, das der Bestätigung der ihr mitgeteilten Statuten entgegenstände; auch halte sie das Bestehen einer pädagogischen Gesellschaft, durch welche künftige christliche Volkslehrer gebildet werden sollten, allerdings nur für nützlich, sie glaube aber nicht, dafs der gewählte Titel angemessen und nötig sei, zumal schon die Krusesche Gesellschaft in Leipzig bestehe. In jedem Falle erwarte aber die theologische Fakultät, dafs die pädagogische Gesellschaft, wenn sie zu dem Range einer öffentlichen durch Höchste Bestätigung ihrer Statuten erhoben würde, inbetracht ihrer eigentlichen Tendenz, der besonderen Aufsicht der theologischen Fakultät untergeben werde, wie dies bei dem homiletischen Seminar bereits der Fall sei.

Die königliche Entscheidung billigte die Auffassung der philosophischen Fakultät. Sie wurde der Universität Leipzig am 10. Mai 1820 bekannt gegeben und lautete[2]): ». . . Nachdem sich nun bei dieser Erörterung ergeben hat, dafs die Tendenz dieses Vereins weniger auf Unterricht und Übungen in der Didaktik und Methodik, als auf eine das Universitätsleben überschreitende und nach Ablauf des Studirens fortgesetzte, in ihrer Gemeinnützigkeit höchst zweifelhafte Wirksamkeit der Mitglieder derselben gerichtet ist, so tragen Wir, dem Suchen um Bestätigung sothaner Statuten zu deferiren, erhebliche Bedenken und heben vielmehr selbige hiermit ausdrücklich auf, wollen auch dem Professor M. Lindner die fernere Haltung dieser pädagogischen Gesellschaft bei Vermeidung anderer Anordnung gänzlich untersagt wissen. Und ob Wir schon den Professor M. Lindner, solange als derselbe in seinen Vorlesungen nichts der Religion, der Sittlichkeit und dem Staat Zuwiderlaufendes vorträgt, in der ihm, wie jedem andern akademischen Dozenten zustehenden Lehrfreiheit zu schützen gemeint sind, und ihm daher auch fernerhin nachgelassen bleibt, Studirenden Unterricht in der Pädagogik und den dahin einschlagenden Wissenschaften zu erteilen, auch mit denselbigen dahin Beziehung habende Übungen anzustellen, so finden Wir doch bewufsten Umständen nach für gut, ihn in solchen Fällen der speciellen Aufsicht der philosophischen Fakultät zu unterwerfen.«

War damit die Begründung der Gesellschaft vereitelt, so wurde sie doch von dem Kreise nicht aufgegeben, wie die Bemühungen

---

[1]) Ebenda Bl. 14 f. Einen Bericht der theologischen Fakultät an den König in der gleichen Angelegenheit, den Lindner später erwähnt, habe ich nicht gefunden.

[2]) Ebenda Bl. 18.

Digitized by Google

Lindner nach Preufsen zu ziehen nicht aufhörten. Am 28. Januar 1824 schrieb Lindner in einem Gesuche an den König[1]):

»Vor einigen Tagen erhielt ich von mehreren Freunden aus Berlin die Aufforderung, mich doch endlich zu bestimmen, Sachsen zu verlassen und entweder ein Directorium eines Schullehrer-Seminars oder eine Schulrathstelle oder eine Professur der Pädagogik, verbunden mit der Direction eines pädagogischen Seminars an(zu)nehmen: ich sollte anhalten, um welches Amt von diesen ich wollte; sobald ich die bestimmte Zusicherung schriftlich gäbe, dafs ich ganz gewifs kommen wolle, so würde man jeden meiner Wünsche befriedigen. Man wünsche namentlich, dafs ich die früher in Sachsen eingeleitete pädagogische Gesellschaft in Preufsen einrichten möchte, weil man sich höheren Orts von der Zweckmäfsigkeit und Nützlichkeit einer oder mehrerer solcher Verbindungen überzeugt hätte; sie wären daher beauftragt, mich zu sondieren, ich möchte deshalb bald meinen Entschlufs melden.«

Auch diesmal wurde sein Gesuch noch nicht erfüllt, doch scheinen ihm bereits mündliche Zusicherungen auf Anerkennung seiner Bestrebungen gegeben worden sein. Denn noch in demselben Jahre wurde über Mafsregeln verhandelt, die nicht nur seine Bestrebungen unterstützen, sondern auch seiner Person die lange versagte Anerkennung verschafften. Sie betrafen die Begründung einer aufserordentlichen Professur für Pädagogik und Katechetik in der theologischen Fakultät und die Begründung eines katechetischen Seminars.

Lange hat es gedauert, ehe das katechetische Seminar eine amtliche Bestätigung und Unterstützung erhielt. Es fällt dies um so mehr auf, als durch den Pietismus die Bedeutung auch in Sachsen betont und durch Mafsregeln der Regierung unterstützt worden war.

Allerdings finden sich einzelne Ansätze.[2]) Am 30. Oktober 1712 eröffnete der Prediger am Leipziger Waisenhaus und Baccalaureus der Theologie, Mag. Johann Georg Hoffmann, ein Collegium Catechetico-Practicum, das den damals in Aufnahme gekommenen Prediger-Kollegien nachgebildet war. Die Teilnehmer bestanden aus Studenten. Mittwochs und Sonnabend von 11—12 Uhr wurde in der Wohnung des Präses eine Versammlung gehalten. Zunächst hielt der Student eine Katechese über eine Stelle des Lutherschen

---

[1]) Loc. 2150. Acta die Ersetzung der aufserordentlichen Professur der Katechetik und Pädagogik zu Leipzig bel. 1824 Bl. 1. 2.

[2]) Chr. E. Sicul, Neo — Annalium Lipsiensium Continuatio I. Oder . . . Leipziger Jahr-Buchs Andere Probe, Auf das 1716. Jahr. S. 428 — Dasselbe, Continuatio II. oder . . . Dritte Probe, In der Jubilate-Messe 1717. S. 646 f. — Über den Präses Hoffmann vgl. A. H. Kreyfsig, Album der evangelisch-lutherischen Geistlichen im Königreiche Sachsen. Dresden 1883. S. 276. 286. 288.

Digitized by Google

Katechismus oder der heiligen Schrift mit Kindern, »welche von theils erbarn, theils geringerer Extraction Eltern in sothane Catechisationes geschickt, im Christenthum unterrichtet und erbauet wurden«. Nach Beendigung derselben gegen $^3/_4$ 12 Uhr wurden die Kinder entlassen. Die übrige Zeit wurde vom Präses mit Censur des jedesmaligen Katecheten und mit theoretischen Anweisungen über Katechetik und Bibelauslegung zugebracht. Dieser Verein scheint sich wegen Krankheit seines Leiters bald aufgelöst zu haben. Im Anfang waren es 10, später 13 Mitglieder. Von ihnen wurde Mag. Johann Gottfried Pufendorf später Pfarrer in Audigast.[1]) Es waren sämtlich Sachsen. Aus Schlesien stammte nur Mag. Christian Gottlieb Strebe, ein geborener Breslauer.

Nach diesem Muster bildete sich fast gleichzeitig unter dem Vorsitze des Mag. und Bacc. Theol. Johann Adam Gehre eine Gesellschaft, die in dessen Wohnung Mittwoch und Sonnabend Nachmittag von 3 bis 4 Uhr ihre Übungen hielt. Sie zählte im Sommersemester 1717 16 Mitglieder.[2]) Johann Loth aus Plauen war später Diakonus zu Theuma.[3])

Auch die übrigen Prediger-Kollegien mögen die Katechetik bisweilen mit betrieben haben, so ist es von dem montäglichen oder grofsen Prediger-Kollegium ausdrücklich für die Jahre 1787 bis 1794 bezeugt.[4])

Den rechten Aufschwung aber nahmen die katechetischen Gesellschaften erst, als mit der Organisation des Leipziger Armen- und Volksschulwesens die Pflege des Religionsunterrichts thatkräftig in die Hand genommen wurde. An der Ratsfreischule traten Plato und Dolz[5]) durch vorbildliche Leistungen, durch mündliche Unterweisung und durch schriftstellerische Thätigkeit an die Spitze dieser Bewegung. Zahlreiche Fremde wohnten dem Unterrichte bei, diese wie Einheimische erbauten sich an den Sonntagskatechesen. Der hochangesehene Superintendent D. Rosenmüller, selbst seinerzeit seines pädagogischen Interesses wegen

---

[1]) Kreyfsig, Album. S. 16.

[2]) Sicul, Leipziger Jahr-Buchs dritte Probe. S. 646 f. — Kreyfsig, Album. S. 288. 506.

[3]) Kreyfsig, Album. S. 511.

[4]) J. D. Schulze, Abrifs einer Geschichte der Leipziger Universität. Leipzig 1802. S. 181. — In den Revisionsprotokollen um 1780 (Loc. 2136. Acta die jährlichen Verzeichnisse) kommt der Ausdruck Katechetik und Pädagogik überhaupt nicht vor. Über die Herrschaft des Lateins giebt folgende Bemerkung über den aufserordentlichen Professor der Philosophie Johann Joachim Schwabe Aufschlufs: »Seine ganzen Beschäftigungen bestehen darinnen, dafs er zuweilen Privatissima über die deutsche Sprache lieset; soll auch der lateinischen Sprache unkundig sein und schafft also der Universität keinen Nutzen.«

[5]) J. Chr. Dolz, Die Ratsfreischule in Leipzig, während der ersten 50 Jahre ihres Bestehens. Leipzig 1841. — F. C. Helm, Gesch. des städt. Volksschulwesens in Leipzig. Leipzig 1892.

Digitized by Google

nach Leipzig berufen, war ein einflufsreicher Beschützer dieser Bewegung.[1])

Aber diese Richtung hatte auch ihre Gegner. Von den zähen Vertretern des Alten wurde sie als eine Neuerung angesehen, die der reinen Lehre gefährlich werden konnte.[2]) Verdächtigende Nachrichten gelangten nach Dresden und wurden erst durch langwierige Untersuchungen in ihrer Haltlosigkeit nachgewiesen. Von besonderem Interesse ist in dieser Richtung ein von dem Konferenzminister Friedrich Ludwig Wurmb an Rosenmüller gerichteter Privatbrief[3]), der neben dem Ausdrucke unbedingten Vertrauens und ehrender Anerkennung ihn zur gröfsten Vorsicht mahnt und schliefst: »Allemal aber ist und bleibet ein wesentlicher Mangel, auf dessen Verbesserung schon längst von den Konsistorien hätte gedacht werden sollen, dafs Männer, denen der erste Unterricht der Jugend in den Wahrheiten der Religion anvertrauet wird, nicht vorhero von denen Consistoriis oder bewährten Lehrern geprüfet und auf nichts weiter als auf die Visitations-Artikel verpflichtet werden, die doch nebst denen Streitigkeiten, so solche anno 1592 veranlafst haben, dem gröfsten Teil von ihnen ebenso wenig, als die Formula Concordiae bekannt und verständlich sind.«

Dazu kam eine wissenschaftliche Gegnerschaft, die die Wichtigkeit der Katechese für die höhere Stufe anerkannte, aber gegen ihre Übertreibung im Anfangsunterricht auftrat. Wie Pestalozzi[4]) gegen die »Anbohrungs- und Ausquetschungsmethode« auftrat, so Lindner u. a. in der Abhandlung »Über die Notwendigkeit, die Katechetik inbezug auf Religionsunterricht in ihre natürlichen Schranken zu verweisen«.[5]) Namentlich aber machte er seine

[1]) Herzog-Plitt-Hauck, Real-Encyklopädie für prot. Theologie und Kirche. XIII², 70. Über Rosenmüllers katechetische Übungen an der Universität berichtet am 18. Dezember 1810 Reinhard Loc. 2445. Acta die Revisiones . . . 1803 ff.

[2]) E. Mangner, Die Inquisition in der Leipziger Ratsfreischule. Leipzig 1892 (Schriften des Vereins für die Geschichte Leipzigs. IV. Band). — Loc. 4653. Acta die von M. Dolzen in der Freyschule zu Leipzig gehaltenen katechetischen Unterredungen, ingleichen die Prüfung und Verpflichtung der Schuldiener in Städten und Dörfern betr. 1796, sowie auch überhaupt die Frey- und die Bürgerschule zu Leipzig u. s. w. betr. — Auf die Wichtigkeit einer Untersuchung über den Geist der am Ende des 18. Jahrhunderts und in den ersten Jahren des gegenwärtigen neu gegründeten öffentlichen Schulen in religiöser Beziehung hat G. Lechler in den Beiträgen zur sächsischen Kirchengeschichte I (1882), 41 aufmerksam gemacht.

[3]) Loc. 4653. Acta die von M. Dolzen . . . Bl. 28.

[4]) W. A. H. Stolzenburg, Gesch. des Bunzlauer Waisenhauses, zugleich ein Spiegelbild der wichtigsten pädagogischen und didaktischen Bestrebungen in dem evangelischen Deutschland und der Schweiz während der letzten anderthalb Jahrhunderte. Breslau 1854. S. 232.

[5]) In Tzschirners Memorabilien. 1. Band.

Anschauungen in der katechetischen Gesellschaft geltend, die, wenn auch nicht dem Namen, so doch der Sache nach, seit dem Jahre 1824 das katechetische Seminar der Universität Leipzig wurde.

Zu einem eifrigeren Studium der Katechetik wurde nämlich in einem königlichen Reskript vom 5. Mai 1824 an die theologische Fakultät zu Leipzig aufgefordert.[1]) Als Veranlassung dazu wurde die auf Grund der Vorlesungsverzeichnisse und sonstiger Nachrichten gemachte Bemerkung angegeben, »dafs der insbesondere für Studirende der Theologie und dem Schulfache sich Widmende nicht allein in Rücksicht auf ihren künftigen Hauptberuf, sondern auch wegen derjenigen Beschäftigungen, denen sie sich bis zum Eintritt in ein öffentliches Amt vorzugsweise zu widmen pflegen, unentbehrliche theoretische und praktische Unterricht in der Katechetik auf unserer Universität zu Leipzig in unzureichendem Mafse erteilt werde. Es haben daher die Mitglieder Eurer Fakultät darauf Bedacht zu nehmen, dafs künftig und zwar schon in dem bevorstehenden Semester, diesem Mangel thunlichst abgeholfen, auch die der Theologie und dem Schulfache sich widmenden Studirenden zu fleifsiger Benutzung der in Gemäfsheit nur gedachter Verordnung ihnen darzubietenden mehrern Gelegenheit zur Unterweisung in der Katechetik umsomehr aufgemuntert werden, als wir, wie gedachten Studirenden zugleich bekannt zu machen ist, die pro Candidatura Ministerii vor Unserem Ober-Consistorium stattfindenden Prüfungen von jetzt auch auf katechetische Übungen auszudehnen für angemessen erachten.« Die Fakultät wurde angewiesen, einen dementsprechenden Anschlag zu erlassen und den Erfolg nach Dresden anzuzeigen.

Unter dem 23. Mai 1824 sandte sie der erhaltenen Weisung gemäls den Anschlag ein und benutzte die Gelegenheit, sich gegenüber dem Vorwurfe der Vernachlässigung eines so wichtigen Gebietes zu rechtfertigen und ihren Standpunkt zu verteidigen. Sie führte aus, »dafs die Katechetik fast jedes Halbjahr vorgetragen wird, dieses Halbjahr von D. Tzschirner als ein Teil der Pastoralwissenschaften und von dem Professor Lindner, dessen grofse Geschicklichkeit in dieser Kunst anerkannt, leider aber vor einigen Jahren durch ein blofses Mifsverständnis verkümmert worden ist, nicht blofs theoretisch, sondern auch praktisch gelehrt wird. Bei der geringen Anzahl theologischer Lehrer, von denen die jüngeren wie natürlich sich mehr mit den theoretischen Teilen der Theologie beschäftigen, die älteren aber genug zu thun haben, wenn in jedem Jahre alle Hauptwissenschaften, Kirchengeschichte, Exegetik, Dogmatik, Moral, Symbolik und Pastoralwissenschaft vorgetragen

[1]) Loc. 2150. Acta das Studium der Catechetik auf der Universität Leipzig betr.

Digitized by Google

werden sollen, ist es unmöglich, dafs die Katechetik öfter als zeither gelesen werde. Auch fehlt es bei den vortrefflichen katechetischen Lehrern an der Bürgerschule und Freischule den hiesigen Studierenden keineswegs an Gelegenheit, eine Kunst zu begreifen, die ohnehin nur durch Übung erlangt werden kann. Haben die Studierenden alle diese Gelegenheiten bisher nicht gehörig benutzt, so möchte ihnen wohl zu einiger Entschuldigung gereichen, dafs sie einerseits in der Meinung gestanden, die so nötige Kunst des Katechesierens während ihres künftigen Hofmeisterlebens erlernen und üben zu können, dafs auf der andern Seite aber die kurze Dauer des Trienniums ihre Zeit zur Erlernung der zu einem gründlichen Studio der Theologie unentbehrlichen Wissenschaften dringend in Anspruch nimmt. Denn so wenig wir die Notwendigkeit katechetischer Geschicklichkeit für den Geistlichen verkennen, weshalb auch bei den Prüfungen zum wirklichen Predigtamte im hiesigen Consistorio auf das Katechesiren schon längst strenge Rücksicht genommen worden, so sind wir doch immer der Meinung gewesen, dafs man von einem Studierenden, der nach sechs, unter grofsen Hindernissen benutzten Semestern eben die Universität verläfst, billigerweise kaum mehr verlangen könne, als dafs er die pastoralen Wissenschaften ihrem Umfange und ihren Grundsätzen nach blofs theoretisch kenne.«

Jedenfalls im Zusammenhange mit diesen Verhandlungen, vielleicht auch durch die theologische Fakultät selbst veranlafst, fühlte sich Prof. Lindner ermutigt, am 24. Dezember 1824 um Verleihung einer Professur der Pädagogik und Katechetik und um Gewährung einer Pension, d. h. eines Gnadengehaltes von 400 Thalern einzukommen.[1]) Er begründete sein Gesuch mit seinen langjährigen Bemühungen um die studierende Jugend, namentlich seinen theoretischen und praktischen Vorlesungen über Pädagogik und Didaktik, die er jedes Halbjahr gehalten, sowie der Gründung und Leitung einer katechetischen und didaktischen Gesellschaft, die zum Zwecke habe, echt evangelischgesinnte Lehrer für Schulen zu bilden; legte auch zum Beweis seiner Behauptungen die Statuten der Gesellschaft, sowie die letzten Verzeichnisse seiner Hörer bei, die sich leider nicht bei den Akten befinden; liefs auch nicht unerwähnt, dafs er mehrere auswärtige Berufungen, z. B. neuerdings eine nach Dorpat als Professor der Pädagogik, Katechetik und Moral mit 1500 Rubel Gehalt, wie früher die nach Stettin und Königsberg aus Anhänglichkeit an sein Vaterland ausgeschlagen habe und bei einer Familie von fünf Kindern durch Nahrungssorgen bedrückt werde. Drastisch schildert er seine

[1]) Loc 6110. Acta Ersetzung der theologischen Professionen bei der Universität Leipzig betr. de ao 1818 Vol. IV. Bl. 54 f. Loc. 2150. Acta die Ersetzung der aufserordentlichen Professur. Bl. 3 ff.

Verhältnisse weiter: »Im Jahre 1824 erliefs der hohe Kirchenrat den sehr weisen und notwendigen Befehl, dafs die Studenten der Theologie sich mehr mit Pädagogik und Katechetik befreunden und namentlich mit katechetischer Fertigkeit vertraut machen sollten. Anstatt dafs ich vorher höchstens 8 bis 12 Mitglieder in meinen katechetischen und didaktischen Übungen zählte, meldeten sich Michaelis dieses Jahres 30 Mitglieder, so dafs ich anstatt einen Verein drei etablieren mufste, jeden zu 10 Teilnehmern. Ich war daher gezwungen alle meine Privatstunden und Privatarbeiten für dieses Halbjahr aufzugeben, (die ich aber notgedrungen übernehmen und suchen mufs, da mich der Gehalt von der Bürgerschule nicht vor den nothwendigsten Nahrungssorgen sichert [sic], um den Wünschen meiner Zuhörer entsprechen zu können. Da wir in Leipzig keine unentgeldlichen Auditoria haben, so sind wir Dozenten gezwungen, teure Mieten zu bezahlen, und das teure Holz dazu. Nun kommt noch der gröfsere Teil der Zuhörer und beweist mit seinen testimoniis paupertatis seine Insolvenz, folglich ist der Ertrag von den Vorlesungen fast gar nicht in Rechnung zu bringen. Was soll man thun? Soll man bei den Zuhörern betteln um das Honorar? Soll man sie zitieren lassen oder soll man die angefangenen Vorlesungen und Übungen einstellen? So ist es mir immer gegangen und so geht es mir namentlich in diesem Winterhalbjahr, wo ich doch viel Arbeit und Mühe habe ohne den geringsten Erfolg.« Daher bittet er um eine Pension von 400 Thalern und begründet seine Bitte mit den 17 Stunden, die er wöchentlich (neben den 24 Stunden in der Bürgerschule) der Universität mit einer 6stündigen Vorlesung und den 11 Stunden pädagogische Übungen widme, sowie mit der Bedeutung und Wichtigkeit seiner Wirksamkeit. »Die Schulen sind die Seminare für Kirche und Staat; sind diese Brunnen vergiftet, ist das Leben des Ganzen gefährdet. Für das Gedeihen der Schulen im Lande kann nicht besser gesorgt werden, als wenn schon auf der Akademie diese Angelegenheit zur Herzenssache der zukünftigen Seelsorger erhoben wird; dieses kann geschehen teils durch theoretische Vorträge, teils durch praktische Übungen in den verschiedenen Gegenständen des Schulunterrichts. Eine solche Belebung und Förderung dieser so wichtigen Sache von der Akademie aus wirkt mehr, als alle Inspizierungen und Visitationen, die doch die vorhandenen Subjekte nicht umschaffen können; ist aber die Sache der Volksbildung vorzüglich von der Universität aus mit praktischer Einsicht und Erfahrung gefördert worden, dann werden die Inspektionen erst mit Segen wirken können. Da aber in unserem Lande nicht blofs Geistliche, sondern auch weltliche Beamten mit der Inspektion der Schulen beauftragt werden, so würde es gewifs recht erspriefslich für das Gedeihen des Schulwesens werden, wenn Ew. königl. Majestät geruhen wollten, mit obiger Pension eine Professur der Pädagogik und

Katechetik neuer Stiftung zu verbinden und es nun nicht sowohl den künftigen Geistlichen, sondern auch den künftigen weltlichen Beamten zur Pflicht zu machen, bei ihren Prüfungen das Gehörthaben (sic) der Pädagogik zu bescheinigen.«

Das Oberkonsistorium forderte hierauf von der theologischen Fakultät Bericht ein und diese erklärte in ihrem Gutachten vom 29. Januar 1825 [1]) die Errichtung einer Professur der Katechetik und die Übertragung an Professor Lindner nicht nur für unbedenklich, sondern auch für wünschenswert. Wenn die Katechetik auch in der Reihe der Pastoralwissenschaften vorgetragen worden sei, so werde es doch gewifs für die dem Erziehungswesen und der Schulsache besonders sich widmenden Studierenden erspriefslicher sein, wenn dieses künftig von einem Manne geschehe, der ausschliefslich diesem Fache angehöre und mit dem Vortrage der Theorie zugleich praktische Übungen verbinde. Der Professor Lindner aber stehe in dem nach ihrer Überzeugung wohlbegründeten Rufe eines erfahrenen und einsichtsvollen Schulmannes und sei bisher schon vielen Studierenden durch theoretischen und praktischen Unterricht in der Katechetik nützlich geworden.

Der Kirchenrat hob in seinem Berichte an den König hervor, dafs Lindner sich bereits am 28. Januar 1824 um Bewilligung einer Pension von 300 Thalern beworben habe, aber abschläglich beschieden worden sei, da keine Fonds disponibel waren. Jetzt befürwortete er Lindners Gesuch und trat dem Gutachten der theologischen Fakultät bei, sowohl was die Errichtung eines aufserordentlichen Lehrstuhls für Pädagogik und Katechetik, als die Qualifikation des Prof. Lindner betraf.

Was zunächst die Wichtigkeit des Gegenstandes für Beförderung der religiösen Bildung und alles Unterrichtes überhaupt anbelange, so bezieht er sich auf die Verhandlungen im Jahre 1809, namentlich auf das Reskript vom 8. Juni 1809, durch welches der König auf den Bericht vom 30. Mai die von den Visitationskommissaren beantragte Errichtung einer Professur genehmigt habe. Wenn das Oberkonsistorium bisher Anstand gefunden habe, dem Könige unvorgreifliche Vorschläge deshalb zu thun, so werde es jetzt zum Antrage auf Ernennung eines Professors der Pädagogik und Katechetik noch durch die neuerlich gemachte Erfahrung veranlafst, dafs viele Kandidaten bei den neuerdings mit den Prüfungen verbundenen Katechesen grofse Unbeholfenheit gezeigt und diese mit dem Mangel an Gelegenheit zur Erlernung und Übung entschuldigt hätten. Schliefslich wird für die Stelle ein Gehalt von 300 Thalern aus dem neuen ständischen Bewilligungsfonds beantragt. Diesem Gutachten gemäfs beschlossen die Geheimen Räte am

---

[1]) Ebenda Bl. 6.

5. März 1825 die Begründung der Professur und deren Ausstattung mit dem genannten Einkommen.

So hatte denn Lindner den Wunsch seines Lebens, den Besitz einer ständigen Nominalprofessur erreicht, als er als aufserordentlicher Professor der Pädagogik und Katechetik in die theologische Fakultät aufgenommen wurde. Er wurde zu dieser im Vorlesungsverzeichnis gerechnet[1]) und behandelte neben anderen Gebieten besonders die in das Gebiet des Unterrichts und der Erziehung einschlagenden Fragen. In jedem Semester las er ein vollständiges Kolleg Pädagogik und Didaktik nebst Anleitung zum Katechesieren und zur zweckmäfsigen Einrichtung und Beaufsichtigung sämtlicher Schulen eines Landes,[2]) dazu berücksichtigte er sie in seiner ebenfalls 4stündigen Praktischen oder Pastoraltheologie. Namentlich hielt er aber die katechesischen Übungen in der Bürgerschule, im Sommer 1828 in 3 Abteilungen zu je 2 Stunden, für gewöhnlich in 2 Abteilungen zu je 2 Stunden.

Während so Lindner in die theologische Fakultät eintrat, blieb in der philosophischen Fakultät ein Lehrstuhl für Pädagogik und Katechetik, wie er in dem Berichte vom Jahre 1815 gewünscht worden war, bestehen. Aber nicht mit dem damals genannten Dolz war die Stelle besetzt, sondern seit dem Wintersemester 1824/25 erscheint im Lektionsverzeichnisse der Direktor der Leipziger Bürgerschule, Karl Gottlieb Plato,[3]) als aufserordentlicher Professor. Zuerst liest er Katechetik zweistündig und gratis und gleichzeitig hält er wöchentlich drei Stunden katechetische Übungen und in den folgenden Semestern liest er ungefähr gleiche Kollegien. Ostern 1826 bildet sich eine katechetisch-pädagogische Gesellschaft, deren Übungen er leitet.

Als im Jahre 1830 Verhandlungen über eine neue Organisation der Universität stattfanden, sehen wir Lindner noch einmal mit einem Gesuche hervortreten, diesmal um Umwandlung seiner Stelle in eine ordentliche Nominalprofessur.[4]) Er begründet den Wunsch wieder mit eingehenden Nachrichten über seine Thätigkeit. Zunächst hebt er hervor, wie in der fachwissenschaftlichen Litteratur seine Beförderung im Jahre 1825 als eine in Sachsen zuerst vollzogene Anerkennung der von ihm vertretenen Pädagogik mit

---

[1]) Loc. 1795. Acta die Verzeichnisse über die von akademischen Lehrern zu Leipzig gehaltenen Vorlesungen. Vol II. 1823/30.

[2]) Im Wintersemester wurde auch die Besprechung der in der Luft liegenden Gedanken über Schulreform mitten in das Kolleg aufgenommen. Die Ankündigung lautete diesmal: Pädagogik, Didaktik nebst einer Anleitung a) zum Katechesieren, b) zur zweckmäfsigen Führung der verschiedenen Schulämter, c) zur zweckmäfsigen Verbesserung und Einrichtung der Volks- und Gelehrten-Schulen.

[3]) F. E. Helm, Gesch. des städt Volksschulwesens in Leipzig. S. 158.

[4]) Loc. 2150. Acta die Ersetzung der aufserordentlichen Professur der Katechetik . . . Bl. 13—15.

Digitized by Google

Freuden begrüfst und den anderen Regierungen Deutschlands gleiches Vorgehen empfohlen worden sei. Viele Ausländer seien auf ein oder mehrere Semester nach Leipzig gekommen, um Pädagogik und Katechetik praktisch zu studieren: Schweizer, Würtemberger, Rheinländer, Dänen und Preufsen, darunter auch solche, die bereits Ämter bekleideten und von ihren Regierungen Unterstützungen erhielten. Mit Befriedigung fährt er fort: »Meine Bemühungen für die Theorie und Praxis dieser Wissenschaften wurde so beifällig aufgenommen, dafs selbst auswärtige Behörden mich bei Verbesserung sowohl der Volks- als der gelehrten Schulen zur Beratung zogen. Dieses geschah namentlich von dem Staatsrat Süvern[1]) in Berlin, der unter andern auf meinen Rat es zum Gesetze erhoben hat: 1., dafs alle Gymnasiallehrer nicht blofs als Philologen, sondern auch als Theologen geprüft werden müfsten, wenn anders das religiöse Element auf den Gymnasien nicht länger mehr versäumt werden sollte;[2]) 2., dafs alle Lehrer an Volks- und Gelehrten-Schulen nicht sogleich auf eine zweistündige Probe angestellt werden dürften, sondern erst nach einem Probejahre,[3]) um ihre Tüchtigkeit zu einem Schulamte von allen Seiten und in allen Verhältnissen zu prüfen. Kurz vor seinem Tode schrieb er mir, dafs er damit umginge, einen Plan für die philologischen Seminare des Landes zu entwerfen, damit in ihnen Lehrer gebildet würden, welche mehr den Forderungen entsprechen dürften, welche unsere Zeit an die Gymnasiallehrer macht; er ersuchte mich zugleich, ihm meine Ansichten und Erfahrungen mitzuteilen. Ich that es und hatte die Freude von ihm zu hören, dafs er meine Pläne wörtlich realisieren werde; der Tod aber verhinderte ihn daran. Dem Fürsten Lieven[4]) in Petersburg mufste ich, nachdem ich einen Ruf nach Dorpat abgelehnt hatte, einen Plan zur Organisation der Volks- und Gelehrten-Schulen, sowie auch der Priester-Seminare in Rufsland einreichen und ich habe die Freude, dafs meine Ideen und Vorschläge in Ausführung gebracht werden, ja dafs man sogar der Regierung den Vorschlag machen will, 20 bis 25 junge gebildete Russen, welche der deutschen und russischen Sprache gleich mächtig sind, nach Sachsen zu schicken, um sie zu tüchtigen Schulmännern bilden zu lassen, um dann durch sie die Kultivierung Rufslands durch zweckmäfsige Volks- und Gelehrten-Schulen beginnen zu lassen. — Meine Stellung zur akademischen Jugend habe ich mehr

---

[1]) Allgemeine Deutsche Biographie XXXVII, 206—245. — C. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preufsische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889. S. 238 ff.

[2]) Ebenda S. 391.

[3]) Durch Verfügung vom 24. September 1826 wurde das Probejahr angeordnet. Ebenda S 390.

[4]) Schmid-Schrader, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. VII, 1, 540 ff, namentlich 545: vgl. auch S. 349 ff. 405 ff.

von dem pädagogischen Standpunkte zu nehmen gesucht und überall in meinen Vorlesungen mehr direkt auf Änderung der Sitten zu wirken gestrebt; namentlich habe ich mich gegen die herrschenden Übel des Trunks, des Spiels und der Hurerei in den nicht sein sollenden, doch noch bestehenden Verbindungen mit vieler Ruhe und starkem Ernste ausgesprochen, ihre Begriffe von akademischer Freiheit zu berücksichtigen und zu berichtigen gesucht, so dafs mehrere anwesende Fremde, welche mich in meinen Vorlesungen oft wochenlang besuchen, mir zu erkennen gaben, sie wunderten sich, dafs die jungen Leute sich soviel von mir sagen liefsen, das dürfe z. B. in Göttingen und Heidelberg keiner wagen. Einigemal sind sie zwar unwillig darüber geworden, was noch der Fall vor einigen Wochen war und haben ihre Unzufriedenheit auf gewöhnliche Weise zu erkennen gegeben. Ich habe mich aber nicht stören lassen, habe sie mit väterlichem Ernst in ihre Schranken gewiesen und ihnen gezeigt, dafs sie meine väterliche Liebe verkannt hätten, und ich geniefse fort und fort ihre Liebe und Achtung.« Den Schlufs bilden Mitteilungen über den Kreis seiner theologischen Vorlesungen und das bereits erwähnte Gesuch um Umwandlung seiner Stelle in eine ordentliche Nominalprofessur.

Die theologische Fakultät spendete in ihrem am 23. September 1830 erstatteten Gutachten[1]) ihm wegen seiner Vorlesungen und seines ausgezeichneten katechetischen Talents das gröfste Lob, erklärte ihn einer Anerkennung für durchaus würdig, sah sich aber nicht in der Lage, sein Gesuch zu unterstützen. Denn Katechetik und Pädagogik seien an sich keine theologischen Wissenschaften, würden auch nirgends dafür gehalten: Katechetik sei in ihrer Beziehung zum Religionsunterricht ein Teil der praktischen Theologie, die durch eine ordentliche Nominalprofessur vertreten sei. Mit gröfserem Rechte könne der Professor der Katechetik und Pädagogik eine ordentliche Professur der Philosophie in Anspruch nehmen. Wenn jeder Teil des Wissens, welcher mit der Theologie in Verbindung stehe, ein Anrecht auf eine theologische Professur und dazu Sitz und Stimme in der Fakultät geben sollte, so würde die Zahl der Professoren leicht verdoppelt, ihr Ansehen geschwächt und der Geschäftsgang bei den Beratungen, wie bei den Beförderungen, sehr erschwert werden. Dazu würde dem Antragsteller die Gewährung seines Wunsches sehr wenig helfen, wie anderseits bis dahin seine abhängige, untergeordnete Stellung als Lehrer an der Bürgerschule mit der Würde eines Mitgliedes der theologischen Fakultät schwer zu vereinigen sein dürfte. Dagegen wurde seine Ernennung in der philosophischen Fakultät dem Ermessen des Königs anheimgestellt. Auch dieser Antrag wurde

---

[1]) Loc. 2150. Acta die Ersetzung der aufserordentlichen Professur. S. 16 ff., namentlich Bl. 20 ff.

Digitized by Google

nicht genehmigt und so wurde Lindner auch weiterhin als aufserordentlicher Professor in der theologischen Fakultät aufgeführt. Die Begründung eines ordentlichen Lehrstuhls blieb einer späteren Zeit vorbehalten.[1])

Beilage.

Gutachten der philosophischen Fakultät zu Leipzig vom 13. April 1820, das Gesuch des Prof. F. W. Lindner um Genehmigung der Pädagogischen Gesellschaft betreffend. Loc. 1778. Acta die von dem Professor M. Lindner zu Leipzig errichtete pädagogische Gesellschaft bel. 1819. Bl. 6—13.

Allerdurchlauchtigster, Grofsmächtigster König.

Allergnädigster König und Herr!

Ew. Königl. Majestät haben uns unter dem 3. December 1819 allergnädigst anbefohlen, über die von dem aufserordentlichen Professor der Philosophie, M. Lindner, errichtete pädagogische Gesellschaft, über deren, nach den angeschlossenen Statuten, sich vorgesetzten Zweck, innere und äufsere Einrichtung, und wer dermalen die Mitglieder gedachter Gesellschaft sind, auch in wieferne auf das von dem Stifter und Präses eingereichte Gesuch um deren Bestätigung einzugehen seyn möchte, unsere ohnvorgreifliche Meinung, nach vorheriger Vernehmung mit der theologischen Facultät, mittelst gehorsamsten Berichts zu eröffnen.

Diesem allerhöchsten Befehle pflichtschuldigst nachzukommen, haben wir uns zuförderst mit der theologischen Facultät vernommen, welche in dem sub A. angefügten Gutachten eine genauere Prüfung der Lindnerischen Gesellschaft sich für die von ihr in Anspruch genommene Absicht über diese Gesellschaft vorzubehalten scheint. Indem wir diesen Anspruch Ew. Königl. Majestät gerechtestem Ermessen anheim stellen, ermangeln wir nicht, dem Eifer und der Thätigkeit, womit der Professor Lindner die Pädagogik theoretisch und praktisch zu befördern bemüht ist, das verdiente Lob zu ertheilen. Und wenn auch andere in eben diesem Fache mit bewährtem Erfolg arbeitende Männer nicht überall in seine Ansichten einstimmen, so erkennen wir es doch mit gebührender Schätzung, dafs er sich eines weit ausgebreiteten Beyfalls zu erfreuen habe, indem wir Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit der Meinungen allzeit für etwas erspriefsliches und die Ausmittelung des Wahren beförderndes halten; wie denn

[1]) Über die weitere Entwicklung vgl. Th. Vogel, Sachsen in Schmid-Schrader, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. VII², 1, 773 f.

Digitized by Google

namentlich für die Pädagogik auf unsrer Universität auch durch die mit einer rühmlichst bekannten hiesigen Erziehungsanstalt in Verbindung stehende pädagogisch didaktische Gesellschaft eines Mitgliedes unsrer Facultät, des Professors Kruse, welche die Bildung vieler bereits angestellter Erzieher befördert hat, wirksam gesorgt ist. Was jedoch die von Ew. Königl. Majestät uns vorgelegten Punkte anlangt, ist nach reiflicher Prüfung und Ueberlegung unser unvorgreifliches Gutachten folgendes: wir finden die pädagogische Gesellschaft des Professor Lindner in ihrem Princip einseitig, schwankend, und unsicher; in ihrer Tendenz anmaafsend, polemisch und intolerant; in ihrer Einrichtung dem Zwecke einer akademischen Gesellschaft unangemessen und widerstreitend; in ihren Statuten endlich durch unverkennbare Begründung einer Secte, deren Wirksamkeit weder berechnet, noch unter Aufsicht gehalten werden kann, bedenklich und gefahrvoll.

Erstens, was das Princip betrifft, auf welches die Gesellschaft gegründet ist, so ist dasselbe höchst einseitig, indem es, wie die ganze Einleitung der Lindnerischen Schrift zeigt, ausgegangen von einem leidenschaftlichen und aus nicht genugsamer Bekanntschaft mit der alten Litteratur entstandenem Hasse klassischer Bildung, dieser, als einer heidnischen, wie S. 5 ausdrücklich gesagt wird, christliche Bildung entgegengesetzt, und, was bey den mannigfaltigen Zweigen von Kenntnissen, mit welchen die Pädagogik zu thun hat, ohne Widersinnigkeit nicht möglich ist, alle Pädagogik einzig auf die Lehre Christi bezogen wissen will. Schwankend ist ferner das Prinzip der Lindnerischen Gesellschaft, indem durch alles, was S. 10—15 gesagt wird, die ganze Erziehung, nach dem jetzt herrschenden Mysticismus, zu Religion gemacht, und dabey Sätze aufgestellt werden, die, wie viel sie auch in mancher Beziehung wahres enthalten, doch bey der in der Lindnerschen Schrift überall zu Tage liegenden Dunkelheit und Verworrenheit der Begriffe offenbar zu den gröbsten und schädlichsten Misdeutungen Anlafs geben können, wie z. B. der S. 11 aufgestellte Satz, der Erzieher und Lehrer dürfe die Menschheit nie anders, denn als eine gefallene, betrachten. Endlich aber ist auch das Princip, welchem der Prof. Lindner folgt, ganz unsicher, da er nach S. 9 glaubt über der Zeit zu stehen, und es an der bisherigen Pädagogik rügt, dafs sie stets dem herrschenden Zeitgeist gemäfs erzogen habe, gleichwohl aber nicht bemerkt, dafs er und seine Gesellschaft eben dasselbe thut, indem sie ganz dem religiösmystischen Geiste des Zeitalters huldigen.

Was ferner die Tendenz der Gesellschaft anlangt, so ist diese erstens anmaafsend, da durch diese Gesellschaft nach S. 21 »ein »für alle künftige Zeiten bleibender berathender und das Wahre »schützender Bund« gestiftet werden soll, was um so befremdender erscheinen mufs, da die Stifter nach S. 20 f. blofs »geistreiche

Digitized by Google

»und mit vielen Kentnissen ausgestattete Jünglinge« sind, von denen namentlich ein gewisser John aus Hamburg, welcher früher in Göttingen, und dann noch zwey Jahre in Leipzig studirte, unter dem Prädicate eines »sehr kenntnifsreichen und frommen »Jünglings« als der bezeichnet wird, dem es gelungen sey, Gründer dieses Bundes zu werden. Zweitens ist die Tendenz der Lindnerischen Gesellschaft auch zugleich polemisch und intolerant. Ganz unzweydeutig spricht sie S. 40 § 8 die Absicht aus, »mit »allen Kräften die öffentlichen Anstalten zu heben, damit ohne »allen Zwang, sondern vielmehr durch die vortreffliche und allen »Forderungen genügende Einrichtung des innern und äufsern »Lebens jene Nothanstalten« (Privatinstitute und Pensionsanstalten) »von selbst aufhören der öffentlichen Erziehung und Bildung Ein»trag zu thun;« was nichts anders heifst, als nach der subjectiven Ueberzeugung dieser Gesellschaft jede andere zu dem wohlthätigen Zwecke der Erziehung beytragende Anstalt zu stören, zu hemmen, und zu vernichten: welches inhumane, feindselige, aller Beförderung allgemeiner und vielseitiger Bildung entgegenwirkende, und sogar den überall von der Lindnerischen Gesellschaft zur Schau getragenen christlichen Gesinnungen völlig widersprechende Streben wir nicht ohne grofses Misfallen wahrgenommen haben. Ja diese Gesellschaft will sogar ihre Ansichten nach S. 39 § 7. S. 40 f. § 1. S. 43 § 5. S. 47 § 4 auf allen Schulen, und zwar fürs erste in Sachsen, sodann aber auch aufserhalb Sachsen geltend machen und einführen, eine Sache, die um so bedenklicher fallen mufs, je weniger die in der vorliegenden Schrift zu Tage gelegten unbestimmten, schwankenden, und schwärmerischen Ideen eines Vereins junger Leute geeignet seyn möchten, als allgemeine Richtschnur einer gesunden und kräftigen Erziehung gelten, oder dereinst heilsame Früchte tragen zu können.

Was die Einrichtung der Lindnerischen Gesellschaft angeht, so hat uns vorzüglich alles was S. 26—29 § 1—6 über den Zweck und Inhalt der Vorarbeiten für die pädagogische Gesellschaft gesagt wird, befremdet. Denn da nach unserm Dafürhalten die akademische Anleitung zur Pädagogik blofs darin bestehen kann, dafs die, welche sich diesem Fache widmen wollen, mit dem, worauf es dabey ankommt, bekannt gemacht; auf das, worauf sie Rücksicht zu nehmen haben, hingewiesen; und zu einer richtigen Methode durch praktische Versuche angeleitet werden, so finden wir hier es gröfstentheils darauf abgesehen, dafs die, welche erst lernen sollen, was zu thun ist, vielmehr Anleitung bekommen sich zu Beurtheilern dessen, was sie noch nicht gelernt haben aufzuwerfen, welches Verfahren dem Zwecke, den eine pädagogische Gesellschaft von Studierenden haben soll, um so mehr widerspricht, als es nur zu ungründlicher Seichtigkeit, und vorlauter Anmaafsung führen kann.

Endlich, was die Statuten der Lindnerischen Gesellschaft

betrifft, übergehen wir die seltsame Art, wie in derselben Form und Materie durch einander gemischt, und, anstatt dafs blofs von Prüfung des Nützlichen und Ausübung dessen, was als solches erkannt worden, die Rede seyn sollte, schon mehrere Maximen als apodiktisch richtig unter den zu übernehmenden Verpflichtungen aufgestellt sind: dagegen aber dürfen wir nicht verschweigen, dafs diese Statuten nicht sowohl Gesetze einer eigentlich pädagogischen Gesellschaft zu seyn scheinen, als das Ansehen von Ordensgesetzen einer religiösen Secte haben, und zwar um so mehr, da die Gesellschaft in diesen Statuten selbst S. 44 § 6 für nöthig erachtet hat, ausdrücklich zu erklären, »sie wolle nicht eine religiöse Secte bilden.« Dafs in diesen Statuten S. 39 § 4 in den Volksschulen wie in allen anderen Schulen die Ansichten dieser Gesellschaft in Ausübung kommen sollen; dafs nach S. 40 § 8 alle Privatinstitute und Pensionsanstalten aufhören sollen; dafs nach S. 40 § 1 der Gesellschaft von allen Schulen Bericht erstattet werden soll; dafs ihre Mitglieder, also studierende Jünglinge, nach S. 28 § 5 von dem Präses »Schulen zweckmäfsig zu besuchen, ihr Seyn und »Wirken würdig und allseitig zu prüfen« angeleitet, und »auf den »Ferienreisen solche Versuche anzustellen und der Gesellschaft in »ihren monatlichen Sitzungen Bericht davon abzustatten« verpflichtet werden sollen; dafs nach S. 42 § 4 Stipendien zu pädagogischen Reisen ausgesetzt werden. Und den Mitgliedern, um das Besuchen der Schulen zu erleichtern, eine christliche Gastfreundschaft zur Pflicht gemacht werden soll; dafs dieselben nach S. 43 § 5 zu einer ganz nach frömmelnder Andächteley schmeckenden Bibelauslegung, und nach S. 44 § 6 zu ähnlichen Hausandachten verbunden werden sollen; dafs nach S. 47 § 4 »jeder »Schulmann, in Volks-, Bürger- und Gelehrten-Schulen, der für »gleiche Zwecke sich thätig gezeigt, und gleiche Gesinnungen »hegt; jeder Geistliche, der die Tendenz der Gesellschaft auch für »die seinige erkennt; jeder Staatsbeamte, welcher einigen Einflufs, »oder irgend einen Antheil an der Inspection über Schulen jeder »Art hat; jeder wohlgebildete und wohlgesinnte Bürger, welcher »als Repräsentant oft Gelegenheit bekommt, das Wohl der Schulen »zu fördern,« Mitglied dieser Gesellschaft werden, und die Wirksamkeit derselben sich fürerst auf Sachsen beschränken, künftighin aber auf jedes Land erstrecken soll; dafs nach S. 48 § 7 jedes Mitglied, welches sich zwey Jahre hindurch unthätig gezeigt hat, stillschweigend von der Liste weggelassen, und das Diplom von ihm zurückgefordert werden soll: alles dieses sind Bestimmungen, die wir zwar geneigt sind für ietzt blofs als jugendliche Träumereien von einer zu erlangenden weit ausgebreiteten Wirksamkeit anzusehen, und zwar um so mehr, da ohne diese Voraussetzung es uns völlig unbegreiflich seyn würde, wie der Professor Lindner dergleichen Statuten nicht blofs verfassen, sondern auch durch

den Druck öffentlich bekannt machen, ja sogar um deren Bestätigung anzuhalten wagen konnte. Allein schon aus diesem Grunde sind wir es der Facultät und der Universität schuldig, jeden Schein von uns zu entfernen, als hätte eine auf solche Statuten gegründete Gesellschaft von uns Billigung, Zustimmung, oder gar Empfehlung erhalten, und selbst dann, wenn die vorliegenden Statuten gänzlich umgeändert, und in Form und Inhalt so eingerichtet würden, dafs wir Anstofs daran zu nehmen nicht Ursache hätten, würde dennoch, nachdem der Geist dieser Gesellschaft sich so stark ausgesprochen hat, die Besorgnifs, dafs durch eine Veränderung der Statuten nur der Schein, keinesweges aber das Wesen dieses Vereins abgeändert werden würde, uns von jedem der Lindnerischen Gesellschaft leistenden Vorschub abhalten müssen. Denn gerade dieser Geist ist es, der uns die pädagogische Gesellschaft des Professor Lindner, wie unschuldig sie auch jetzt noch seyn möchte, doch in einem ganz anderen Lichte erscheinen läfst, wenn wir erwägen, wie die ganze Richtung dieser Gesellschaft auf die Begründung und Befestigung eines im Stillen wirkenden Bundes geht, der sich der gesammten Erziehung in allen Ländern bemächtigen, alle von seinen Ueberzeugungen abweichenden Erziehungsinstitute verdrängen, alle Schulen, die sich nicht verdrängen lassen, allmälig mit seinen Emissarien besetzen und nach seinen Grundsätzen umformen, endlich sich zu diesem Zwecke aller und jeder Staatsbürger, die deshalb gewonnen werden sollen, als Helfer und Vermittler bedienen soll. So wenig eine solche Absicht schon an sich gebilliget werden kann, so mufs sie doch noch insbesondere bey dem Hange des gegenwärtigen Zeitalters zu mystischer Schwärmerey und zu geheimen Verbindungen, um so gefahrvoller erscheinen, je weniger sich berechnen läfst, wie weit dergleichen Vereine, wenn sie einmal organisirt sind, gehen, und in welchem Grade sie, insbesondere bey erhaltener landesherrlicher Bestätigung, wo nicht noch zu andern Zwecken, doch, wohin mehrere merkwürdige Beyspiele neuerer Zeit zeigen, zu einer Untergrabung der protestantischen Kirche gemifsbraucht werden können.

Aus den vorstehenden Gründen sehen wir uns genöthigt. über das Bestätigungsgesuch des Professor Lindner unser unvorgreifliches Gutachten dahin abzugeben, dafs, wiewohl es dem Professor Lindner frey stehe, unter Beobachtung seiner bürgerlichen Pflichten zu lehren, was seiner Ueberzeugung gemäfs ist, doch der von ihm errichteten pädagogischen Gesellschaft deren Mitglieder in der Beyfuge sub B. verzeichnet sind, die allerhöchste Bestätigung um so mehr abzuschlagen seyn dürfte, da die Beschaffenheit dieser Gesellschaft auf Beyfall keinen Anspruch machen kann, die Universität durch die Bestätigung eines von solchem Geiste beseelten Instituts an ihrem bisher behaupteten Credit, bedeutend verlieren

würde, die Folgen endlich, welche aus einem solchen Verein entstehen können, in wissenschaftlicher, religiöser, und selbst politischer Hinsicht sehr bedenklich seyn möchten.

Ueberzeugt übrigens, dafs, wenn ein jeder auf seinem Wege, ohne andere zu stören und zu beeinträchtigen für das Beste der Wissenschaften, und das Wohl der Menschheit zu wirken sucht, am meisten Gutes, und auf dem sichersten Wege erreicht werde, fügen wir blofs noch die bescheidene Erklärung hinzu, welche der Professor Kruse in Betreff seiner pädagogisch-didaktischen Gesellschaft gegen uns gethan hat, dafs er sich nicht erkühne, von Ew. Königl. Majestät bey der Entscheidung über das Lindnerische Gesuch die geringste Berücksichtigung seiner bis jetzt angewandten Bemühungen zu erbitten, sondern vollkommen zufrieden sey, sie als blofse akademische Thätigkeit unter der bisherigen Auctorität fortzusetzen.

In tiefster Ehrfurcht verharren wir

Ew. Königl. Majestät

Leipzig den 13. April 1820.

allerunterthänigst pflichtschuldigst getreueste Dechant, Senior und übrige Professoren der philosophischen Facultät

Christian August Heinrich Clodius, d. Z. Dechant mit Beziehung auf sein allerunterthänigstes Separat-Votum.
Gottfried Hermann, d. Z. Rector.
Christian Daniel Beck, Senior.
Wilh. Traug. Krug.
Ernst Friedrich Karl Rosenmüller.
Karl Brandan Mollweide.
Friedrich August Wilhelm Spohn.
Karl Heinrich Ludwig Pölitz.

(Adresse):

Dem Allerdurchlauchtigsten Grofsmächtigsten Fürsten und Herrn
Herrn Friedrich August
König von Sachsen pp. pp. pp.
Unsern allergnädigsten Könige und Herrn
Dresden.

Zum Königl. Sächfss. Hohen Kirchen Rath.

Digitized by Google

B. Mitteilungen.

I. Der Studienplan des neuen Seminars für Lehrer an höheren Schulen in London.

In die Einrichtung dieser von dem College of Preceptors begründeten und im nächsten Wintersemester ins Leben tretenden Anstalt (vergl. Päd. Stud. XVI, 2) gewährt der nunmehr veröffentlichte Studienplan eine willkommene Einsicht.

Es werden zwei Kurse eingerichtet für zwei Klassen von Studierenden. Die eine Klasse umfafst diejenigen jungen Leute, die ihre wissenschaftliche Ausbildung beendet haben und beabsichtigen, nach Ablauf ihres pädagogischen Studienjahres eine Lehrerstellung an einer höheren Schule zu suchen. Es werden aber nur solche zugelassen, die eine der besten Noten bei der vom College of Preceptors veranstalteten Prüfung (Certificate Examination) bekommen oder ein gleichwertiges Zeugnis von einer andern Prüfungskommission erworben haben. Diejenigen, welche an einer englischen Hochschule einen Universitätsgrad erlangt haben, sollen bevorzugt werden. Jeder Recipiend mufs das 18. Lebensjahr vollendet haben. Zur zweiten Klasse gehören Männer, die den Lehrerberuf bereits ausgeübt haben und Gelegenheit nehmen wollen, Pädagogik zu studieren. Die Lage des College of Preceptors, in dessen Nachbarschaft sich eine grofse Zahl von Schulen und Instituten befindet, ermöglicht es diesen Lehrern, einen Teil des Tages in Schulen oder Familien thätig zu sein und ihre übrige Zeit dem pädagogischen Studium zu widmen.

Die Richtlinien des ins Auge gefafsten Studienplanes sind folgende:

I. Praktika: a) Probelektionen werden unter Aufsicht in bestimmten Schulen in der Nähe des College abgehalten. Jeder Studierende konferiert wöchentlich zu einer bestimmten Stunde mit dem Leiter des Seminars, um ihm schriftliche Lektionsentwürfe und Präparationen vorzulegen und Anweisung zur Benutzung der Litteratur derjenigen Disziplinen, in denen er unterrichtet, zu empfangen. Diese Lektionen stehen unter der unmittelbaren Leitung des Seminardirektors und in Verbindung mit den Themen seiner Vorlesungen.

b) Jedem Studierenden wird Gelegenheit geboten, Einblick in die Tagesarbeit einer höheren Schule zu nehmen und die Disziplin einer Schulklasse kennen zu lernen. Eine Anzahl von Direktoren angesehener höherer Schulen haben ihre Bereitwilligkeit erklärt, Studierende zur praktischen Ausbildung für ein Vierteljahr oder länger aufzunehmen. Es wird gewünscht, dafs jeder, der von diesem Anerbieten Gebrauch machen will, in der Nähe der Schule wohne, welcher er zugewiesen ist, und für gewöhnlich die erste Schulstunde daselbst verbringe. Der Praktikant steht unter der Aufsicht des Direktors der betreffenden Schule, der ihn meistens einem

Digitized by Google

erfahrenen Klassenlehrer zuweisen wird. Die Studierenden können diese Verbindung mit einer bestimmten Schule während des ganzen Kursus aufrecht erhalten oder auch während des zweiten und dritten Vierteljahres an eine andere Schule übergehen. Durch eine solche Einrichtung hofft man, den Studierenden eine praktische Kenntnis des inneren Betriebes in einer guten Schule, der Schwierigkeiten des höheren Unterrichts und des Schullebens zu verschaffen. Zugleich kann der Praktikant Einsicht gewinnen in die Aufgaben, welche die Schülerindividualitäten an den Lehrer stellen. Die gemachten Erfahrungen und Beobachtungen sollen das Anschauungsmaterial für die Vorlesungen über Psychologie und Didaktik liefern und in diesen, wie beabsichtigt wird, theoretisch bearbeitet werden. Obwohl räumlich getrennt von dem Seminar, wird der Leiter desselben doch auch diesem Zweige der praktischen Ausbildung nach jeder Richtung hin seine Aufmerksamkeit und Sorge widmen.

c) Einige Schulen verschiedener Gattung, deren Verwaltung, Einrichtung und Methode besonders interessant sind, werden gemeinsam besucht.

II. Vorlesungen: Die Vorlesungen betreffen zwei Gruppen von Gegenständen: erstens die Wissenschaften, welche grundlegend für die Pädagogik sind, nämlich Ethik, Psychologie und Physiologie; und zweitens die theoretische und praktische Pädagogik.

a) Ethik und Psychologie. In diesen Vorlesungen sollen vorgeführt werden: 1. Die ethischen Prinzipien, welche das Ziel der Erziehung oder den idealen Charakter des Menschen in seinen verschiedenen Gestaltungen bestimmen; 2. die psychologische Entwicklung des Geistes, die eigentümlichen Funktionen der Kindesseele und die Gesetze ihrer Entfaltung, durch deren Kenntnis die Erziehung ihre natürliche Grundlage erhält. Das Studium der Verstandesthätigkeit soll verbunden werden mit dem der Prinzipien der Logik, auf denen das klare und bestimmte Denken beruht.

b) Physiologie und die Beobachtung der Kinder. Dieser Kursus umfaſst die Schulhygiene und die Körperpflege. Der Hauptzweck dieser Vorlesungen ist die Aneignung einer wissenschaftlichen Methode in der Beobachtung der Kinder.

c) Theoretische und praktische Pädagogik. Diese Vorlesungen führen das ganze System der Pädagogik vor, wobei denjenigen Abschnitten, die die Studierenden besonders während der Zeit ihrer Ausbildung angehen, vorzüglich Aufmerksamkeit gewidmet wird: also der Lehrplantheorie, den Präparationen und der Organisation der höheren Schulen. — Die Geschichte der Erziehung wird nicht in einer besondern Vorlesungsreihe behandelt, aber der Einfluſs der geschichtlich bedeutenden Pädagogen wird gelegentlich in allen bereits angeführten Vorlesungskursen berührt.

d) Nebenkurse: Die vorstehende Übersicht enthält den regelmäſsigen Studienkursus für Studenten und Lehrer. Da aber die Möglichkeit vorhanden ist, daſs einzelne Studierende Fortbildung in einer oder in mehreren Disziplinen wünschen, welche zwar nicht mit der pädagogischen Wissenschaft in unmittelbarer Verbindung stehen, aber doch von Wert sind, so

sind Vorkehrungen getroffen, dafs Studierende gegen mäfsige Entschädigung an einem oder mehreren Nebenkursen teilnehmen können. Dieselben umfassen die Aussprache des Französischen, Sloyd, Exerzier- und Turnübungen, Wandtafelzeichnen. Die Studierenden sollen aber, ehe sie sich zur Teilnahme melden, den Rat des Leiters des Seminars einholen. Klähr.

---

2. Die pädagogischen Ansichten von Prof. Dr. C. Hilty im zweiten Teile seines Buches „Glück".

Den in diesem Jahre veröffentlichten zweiten Teil von Hilty's »Glück« werden alle, die der im Jahre 1892 erschienene erste Band erbaut, erquickt und gestärkt hat, mit Freuden begrüfsen, denn die Fortsetzung des Werkes eröffnet Blicke in das Seelenleben eines Mannes, der mit heifsem Bemühen das Glück, den »Grund aller Philosophie und Religion« gesucht hat, durch die Kämpfe und Stürme seines Lebens hindurch zu diesem Ziele vorgedrungen ist und nun mit klarem Blicke zurückschauend den Weg, den er als rechten bewährt gefunden hat, anderen, die noch suchen und nach gleicher Befriedigung streben, meist mit der Klarheit des Denkers, die überzeugt, und mit der Innigkeit des Freundes, die gewinnt.

Ohne äufsern, wohl aber in innerem Zusammenhange fügt den im ersten Teile enthaltenen Selbsterlebnissen, Welt- und Menschenbeobachtungen der neue Band Selbstbekenntnisse und innere Erfahrungen hinzu, beide zusammen ein kostbares Vermächtnis, das wohl imstande ist, in unserer unruhigen und friedelosen Zeit vielen zu helfen, dafs ihre Herzen wieder fest werden. Wie bei seiner Darstellung der Ideale, die aus der Fülle des konkreten Lebens der Menschen emporwachsen, so offenbart Hilty auch bei der Vorführung der Bilder aus seiner reichen Gedankenwelt eine staunenswerte Belesenheit. Wohl kein Werk, das in klassischer Weise zur Bildung einer gesunden Welt- und Lebensanschauung beigetragen hat, ist ihm entgangen; vor allem aber schöpft er aus der nimmer versiegenden Quelle der heiligen Schrift. Ohne auf die Genauigkeit und Feinheit des scharfsinnigen Philologen Anspruch zu machen, noch weniger von der historischen und litterarischen Kritik angekränkelt, hebt er die Schätze der Bibel und läfst ihre erleuchtenden Strahlen in die beängstigenden Dunkelheiten und beunruhigenden Wirrnisse der grofsen Fragen unserer Zeit fallen, eine Kunst der Exegese dabei entwickelnd, die wohl geeignet ist, dem so verachteten Buche auch unter den Gebildeten wieder Freunde zu gewinnen Die acht Kapitel des zweiten Teiles mit den Überschriften: 1. Schuld und Sorge; 2. Tröstet mein Volk! 3. Über Menschenkenntnis; 4. Was ist Bildung?

Digitized by Google

5. Vornehme Seelen; 6. Transzendentale Hoffnung; 7. Die Prolegomena des Christentums; 8. Die Stufen des Lebens, die, so isoliert sie zu sein scheinen, einander beleuchten und erklären, enthalten eine Fülle wertvoller Anschauungen und Weisungen für das Verständnis und die Führung auf fast jedem Gebiete des Lebens und können manches erschreckend umfängliche, an vollblütiger Gelehrsamkeit krankende Sammelwerk philosophischen, pädagogischen oder theologischen Inhalts ersetzen. Unsere Leser werden vor allem den pädagogischen Ansichten Hilty's Interesse entgegenbringen und wir heben daher dieses Gebiet aus dem reichen Inhalte des zweiten Teiles heraus.

Das Ziel, das Hilty dem Unterrichte und der Erziehung, beide von ihm unter dem Begriffe Bildung zusammengefafst, steckt, ist in dem Aufsatz »Was ist Bildung?« dargelegt, wo er sagt (S. 130): »Es mufs der namhafteste Erfolg einer allgemeinen Bildung die gesunde und kräftige Ausgestaltung der Persönlichkeit eines jeden Menschen zu einem vollen und ganzen, innerlich befriedigenden Menschenleben sein, ohne die sie weder für ihn noch für seinen Staat von sehr entscheidendem Werte wäre.« Er verwirft die Auflassung der Bildung als blofsen Besitz gröfseren oder geringeren Wissens. »Gelehrsamkeit ist nur eine Präsumtion für Bildung, die aber nicht immer und notwendig zutrifft, sogar im eigenen Fache nicht einmal.« (S. 130.) »Heute sucht die Welt meistens Wissenschaft, was sie aber brauchen würde, ist Weisheit, und davon ist sie weiter, als zu Ende des vorigen Jahrhunderts, entfernt.« (S. 128.) Dieses Streben ist besonders in den unteren Schichten der Bevölkerung lebendig, die Bildung und Macht gleich bewerten, die »Gebildeten« hat es jedoch bereits zu dem verzweifelnden Bekenntnis: ignoramus, ignorabimus geführt. Der immer weiter greifende Spezialismus in der Wissenschaft enthält das Eingeständnis: »Es giebt keine allgemeine Wissenschaft mehr, und noch viel weniger eine alles menschliche Können und Denken verstehende allgemeine Bildung, sondern nur noch einzelne Fachkenntnisse, hinter denen dem gelehrtesten Fachmanne ebensosehr der Abgrund der Unwissenheit entgegengähnt, wie dem gewöhnlichsten Laien. (S. 129.) Diesen geistigen Bankerott suchen viele »Gebildete« zu verdecken durch den »brutalen Hochmut des Nietzscheschen Herrenrechtes«, der schon direkt an die Roheit grenzt. (S. 129.) Einen Beweis für die Verkehrtheit der modernen Erziehung liefert der Umstand, dafs sie »statt geistige und körperliche Kraft und Freudigkeit zu lebenslangem Weiterlernen zu erzeugen, alle diese Fähigkeiten nur vorzeitig abstumpft und untergräbt und ein zu schwach organisiertes, nervöses Geschlecht heranzieht, das dem Ansturm irgend eines gesunden Barbarentums so wenig mehr gewachsen sein würde, wie einst die äufserlich glänzende, aber an solcher Überkultur ebenfalls kranke römische oder griechische Weltbildung. Die moralische Intelligenz und die Kraft des Willens wird heute in den Schulen sogar weniger entwickelt als früher.« (S. 129.) Drei Mittel, die von ihm gekennzeichnete wahre Bildung zu erwerben, führt Hilty an (S. 132): 1. Überwindung der natürlichen Sinnlichkeit und des natürlichen Egoismus durch höhere Interessen; 2. gesunde, gleichmäfsige Ausbildung der körperlichen

und geistigen Fähigkeiten, und 3. richtige philosophisch-religiöse Lebensanschauung. Durch die Bestimmung dieser Mittel wird das oben angeführte Ziel mit einem religiös-sittlichen Inhalte erfüllt. Diese Versittlichung des Lebens, die Bildung des Gewissens, »die auch der politischen Reform vorangehen mufs, wenn eine solche dauerhaftes Glück und wahre Gröfse hervorbringen soll« (S. 186 Anm.), wird unzweifelhaft vor allem durch einen lebendigen, Herz und Gemüt ergreifenden Religionsunterricht herbeigeführt werden, und die durch das ganze Buch sich ziehenden Hinweise auf die vorbildlichen Persönlichkeiten der heiligen Geschichte, vor allem auf Jesus, Paulus und die Propheten, die Verwendung ihrer Aussprüche zur Bekräftigung der aufgestellten Behauptungen zeigen in schöner Weise, wie die religiöse Unterweisung wirkungsvoll im Dienste der Charakterbildung gestaltet werden kann. In keinem Fache ist es so vonnöten, dafs an die Stelle des didaktischen Materialismus, zu dem auch im höhern Sinne des Wortes gewissenhafte Lehrer gezwungen werden durch die pädagogisch unverantwortliche Stoffmenge der Lehrpläne und durch die Prüfungen, die nur auf gedächtnismäfsig anzueignendes Wissen Wert legen, dafs an die Stelle dieses »ganzen geistlosen Religionsunterrichtes« (S. 51 Anm.), mit dem auch Hilty in seiner Jugend gequält worden ist, und der durchaus noch nicht, trotz der Fülle methodischer Rezepte, zu dem bei Seite gestellten Hausrat der Vergangenheit gehört, der religiöse Gesinnungsunterricht tritt, dem das Interesse der Schüler entgegenkommt, und der sich Zeit zur Vertiefung gönnen darf. »Für die heroische Seite, die in jedem Menschen vorhanden ist, haben schon Kinder Verständnis, sofern der Lehrer es auch besitzt, während aller dogmatische Befehl dem lebhaften Gefühl ihres freien Willens widerstrebt«, fährt Hilty in der eben angeführten Anmerkung fort und frischt damit, nicht unnötigerweise, eine Erkenntnis auf, die längst Besitz der theoretischen Pädagogik ist. Die eigene Erfahrung und die Beobachtung einer anders gearteten religiösen Erziehung mag Hilty veranlassen, die sogenannte klassische Bildung der Unterweisung im Christentume voranzustellen (S. 263 ff.): »Für die Erziehung der höher auszubildenden männlichen Jugend wenigstens (nach unserem Dafürhalten übrigens auch für deren Mütter und deren erste Erzieherinnen) ist die sogenannte klassische Bildung unentbehrlich und im ganzen sogar dem gewöhnlichen christlichen Religions- oder Moralunterricht bei weitem vorzuziehen. (Anm. Eine Reform der klassischen Lektüre, und zwar vom Standpunkte ihres Inhaltes, nicht ihrer Formvorzüge ausgehend, wäre dabei allerdings eine Notwendigkeit.) Das Christentum kommt dann später leicht von selbst, wenn jemand diese Schulstufe der klassischen Philosophie redlich durchwandert hat, die nicht die letzte Stufe sein kann und soll, und es trägt, wie dies ja seiner Zeit auch in der Weltgeschichte sich zeigte, auf dem klassischen Boden seine schönsten Früchte. . . . Auch enthält das Christentum ohne allen Zweifel ein weltabgewandtes Element, das der Erziehung eines ganz jungen, noch auf Wachstum aller geistigen Fähigkeiten angewiesenen Menschen nicht so zuträglich sein kann, als der spätern Selbsterziehung. (Anm.: Was die Kinder wesentlich brauchen,

ist nicht Religion, sondern eine reine Atmosphäre, um darin aufzuwachsen und nichts Böses und Unwürdiges vor Augen zu haben. Die christliche Erziehung ist wesentlich Selbsterziehung und kann erst beginnen, wenn die Überzeugung von der Unzulänglichkeit der menschlichen Vernunft und Kraft dem Menschen durch Erfahrung klar geworden ist. Das »Ohne mich könnt ihr nichts thun« versteht noch kein junger, aufstrebender Mensch. Ebensowenig die Unmöglichkeit, das sinnliche Prinzip in sich zu Gunsten des geistigen ganz aus eigener Kraft zu überwinden. Eine solche frühreife Auffassung verleiht der Jugend ein Greisenantlitz und gehört nicht in den naturgemäfsen Entwicklungsgang. Vollends die christliche Dogmatik hat für die Jugenderziehung nur einen geringen Wert.) Man kann sogar sagen: ein körperliches Wohlgefühl, das aber keineswegs die höchste menschliche Empfindung und Bestimmung ist, und ein gewisser Trieb menschlicher Erhöhung, welcher später an der wahren Demut des Christentums seine Schranke findet, ist dem Wachstum natürlich, ja notwendig und auch deshalb entsprechen dieser Periode die klassischen Beispiele und Ideale (allerdings auch diejenigen des alten Testaments) besser, als diejenigen der christlichen Ära.« Selbst wenn wir die Ansicht Hiltys (S. 268) teilen wollten, dafs die Erziehung nur geringen Wert hat, das Hauptgewicht auf Selbsterziehung zu legen ist, so könnten wir doch eine solche Umstellung von Christentum und klassischem Altertum hinsichtlich ihres sittlichen Bildungswertes nicht zugeben. Jene moralische Atmosphäre, in der das Kind aufwachsen soll, wird, da wir es doch überwiegend mit Christenkindern zu thun haben, wesentlich christliches Gepräge tragen. Auch würden die sittlichen Ideen den Knaben und den Mädchen, die später eine höhere Bildung erhalten sollen, in der allgemeinen Schule nicht gut anders als an den Personen der heiligen Geschichte veranschaulicht werden können und welches Bildungsmittel besitzt denn die Erziehung für die sittliche Schulung der Jugend der grofsen Masse, die auf die klassische Bildung von vornherein verzichten mufs, wenn nicht vornehmlich den Religionsunterricht, dem die Geschichte und die deutsche Litteratur an die Seite treten. Selbst die höhere Schule wird nicht umhin können, den Charakter ihrer Zöglinge für die spätere Selbsterziehung vorzubereiten, und sie wird dabei das Christentum, zu dem der Schüler sich in eigener Erfahrung erheben soll, in Beziehung setzen müssen zu den sittlichen Idealen in der klassischen Litteratur des Altertums. Auch die Unterschätzung des Bildungswertes der naturwissenschaftlichen Fächer, die sich bei Hilty mehrfach findet, ist nicht gerechtfertigt. Wenn er sagt (S. 266): »Namentlich müssen am Schlusse der ersten Lebensperiode dem jungen Menschen zwei Dinge klar werden: Erstens erreichen die Menschen innerhalb der Schranken bestehender Naturgesetze sozusagen alles, was sie ernstlich wollen,« — so setzt dies doch voraus, dafs die Kenntnis dieser Naturgesetze und zugleich die Bekanntschaft mit den Mitteln zum Handeln überliefert werden mufs. Diese Aufgaben aber übernehmen eben die Naturwissenschaften, denen deshalb die nächste Stelle nach dem Gesinnungsunterrichte zukommt. Die geringe Taxierung der Erziehung gegenüber der Selbsterziehung steht bei Hilty

Digitized by Google

im Widerspruche mit der Aufgabe, die er selbst jener stellt (S. 265): Wenn die Erziehung im stande ist, in dem jungen Menschen einen dem Idealen zugewandten Sinn zu pflanzen und ihm einen Abscheu gegen alles Gemeine, neben einigen guten Lebensgewohnheiten, beizubringen, so hat sie ihre wesentlichste Pflicht gethan.« Die Lösung dieser Aufgabe ist unentbehrlich zur Weiterbildung. Die Erziehung mufs erst das Streben wecken nach einer in sich gefestigten Welt- und Lebensanschauung, die allerdings völlig nur durch eigene Lebenserfahrung errungen wird. Darin liegt aber die Wichtigkeit der Erziehung, deren man sich nie genug bewufst sein kann, wenn auch, wie Hilty sagt, »sehr vieles von dem grofsen Gerede darüber wertlos ist« (S. 265 Anm.). Hiltys absprechende Kritik scheint sich wohl auch mehr auf die Art der Erziehung, wie sie in der Gegenwart vorherrscht, als auf das Erziehungsgeschäft im allgemeinen zu beziehen, wie dies aus der Bemerkung hervorgeht: »Jede Erziehung ist schlecht, die mit Ermüdung und Abstumpfung der Lust zur eigenen Fortbildung abschliefst, und das ist gerade der Fehler der jetzigen Erziehungsmethode, den sie durch keine anderen Vorzüge ausgleichen kann. Solange sie uns nicht wieder gesunde junge Menschen mit energischer Lust zu allem Guten, Grofsen und Schönen schaffen kann, sind wir für sie nicht unbedingt zu begeistern.« Die hohe Stellung, welche der Selbsterziehung zugewiesen wird, erklärt sich auch aus der Ansicht Hiltys, dafs das Menschheitsideal immer nur von einigen auserwählten Individuen erreicht wird, die durch Vererbung bereits mit einer »vornehmen Seele« begnadet sind oder durch äufsere Dispositionen begünstigt, der grofsen Masse vorauseilen! Dieser Pessimismus inbezug auf den sittlichen Fortschritt des ganzen Volkes, welcher bei Hilty dem optimistischen Glauben an ein Aufsteigen im menschlichen Leben gegenübersteht, ist doch wohl nicht begründet. Eine höhere sittliche Entwicklung des Einzelnen ist nicht notwendig gebunden an die Voraussetzung der Tüchtigkeit der Vorfahren, noch weniger ist sie abhängig von äufseren Lebensverhältnissen. Hilty schränkt auch die angeführte Behauptung selbst mit dem Hinweise auf die öfters vorkommende Erscheinung ein, dafs bedeutende Männer keine ebenbürtigen Söhne hätten (S. 165 Anm.), ebenso wie aus der Geschichte ihm das Irrtümliche seiner Meinung, dafs »alle grofsen Bahnbrecher politischer und geistiger Freiheit selten aus der untersten Volksschichte gekommen sind,« nachgewiesen werden kann. Jeder Erzieher wird an sein Geschäft immer mit dem Glauben an den glücklichen Erfolg gehen müssen, wenn er die zur Ausübung seines Berufs unentbehrliche Begeisterung nicht verlieren soll. Dieser Glaube entspringt der Überzeugung, dafs seine Arbeit, mag sie auch in noch so bescheidenem Kreise vor sich gehen, ein Beitrag zur »Volkserziehung« ist, durch die die Wiederveredelung unseres Volkes zu seinem Heile herbeigeführt werden mufs.

Wir müssen uns versagen, noch auf Hiltys wertvolle Ausführungen über die individuelle Entwickelung, die nationale Erziehung, die Bildung des weiblichen Geschlechts besonders der sogenannten höheren Stände einzugehen und schliefsen diese Bemerkungen, durch die wir zur Be-

Digitized by Google

schäftigung mit Hiltys Buche in pädagogischen Kreisen anregen möchten, indem wir nochmals auf den grofsen Ernst hinweisen, mit dem Hilty für die Erziehung den sittlichen Gesichtspunkt betont.

F. W. Dörpfelds Gesammelte Schriften.

Die Verlagshandlung von C. Bertelsmann in Gütersloh beabsichtigt, die meisten der besonders im Evangelischen Schulblatte veröffentlichten Aufsätze Dörpfelds mit den gesondert erschienenen Schriften, aber unter Ausschlufs der Bücher für die Hand der Kinder, zu einer Gesamtausgabe zu vereinigen. Das ist ein sehr verdienstliches Unternehmen. Der heimgegangene Verfasser wollte zwar sein Lebtag nichts anderes sein und werden als ein »schlichter Volksschullehrer.« Als solcher aber verfolgte er die pädagogische Zeitgeschichte mit einer solchen Umsicht und einem durch Theorie, Geschichte und Lebenserfahrung geschärften Blicke wie in unserer Zeit wohl kein zweiter, der auf jenen Namen Anspruch machte, und je nach der Zeitlage griff er bald kräftig zu, wo es am dringendsten nötig schien, bald schwieg er Jahre lang über ein Gebiet vollständig und arbeitete im stillen nach weitausschauendem Plane an dem Probleme. Ein solches Wirken verdient es, für Gegenwart und Zukunft in einem getreuen und möglichst vollständigen Bilde festgehalten zu werden, damit ein jeder (wie Goethe vom Nibelungenliede sagte) »nach dem Mafse seiner Kraft die Wirkung davon empfange.« Gar mancher wird vielleicht gleich dem Schreiber d. Z. an der Hand der »Gesammelten Schriften« die Erfahrung machen, welche derselbe Goethe in dem Gleichnisse ausspricht: Wenn der Baum liegt, sieht man, dafs er in Wirklichkeit gröfser ist, als er aufrecht stehend zu sein schien. Denn es ist nicht für jeden, der die Zeit, um die es sich handelt, nicht ganz mit durchlebt hat, oder der der Anschauungsart des Mannes ferner steht, leicht, die Ziele, Triebkräfte und Mittel eines so thatenreichen Lebens so zu vereinigen, wie es der inneren Geschlossenheit desselben entspricht. Die Frage, ob in der pädagogischen Litteratur und Presse Hauptzüge dieses »Bildes« wirklich schon verwischt und verzeichnet worden sind,[1]) läfst sich hier nicht erwägen, und ich beschränke mich darauf, die erschienenen Teile der Gesamtausgabe kurz anzuzeigen.

Für diejenigen, welche einzelne Schriften schon besitzen, ist dadurch gesorgt, dafs die wichtigen besonderen Schriften in den bisher erschienenen »Bänden« gleich wieder für sich paginiert sind und gleichlautend und in

---

[1]) Vgl. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895, S. 297 ff.: »Zur historischen Stellung Dörpfelds.«

Digitized by Google

Seitenzahl und Auflagezählung mit der Gesamtausgabe übereinstimmend für sich bezogen werden können; das Nähere darüber sagt der von der Verlagshandlung erhältliche Prospekt.

Band I: Beiträge zur pädagogischen Psychologie (geh. M. 2,50) enthält zwei selbständige Schriften:

1. Über Denken und Gedächtnis, 5. Aufl. (für sich geh. M 2) hat mir in dieser Ausgabe nicht vorgelegen, enthält aber nach mir gewordener Mitteilung keine wesentliche Änderung.

2. Die schulmäfsige Entwickelung der Begriffe, zuerst erschienen im Ev. Schulblatt 1877, jetzt durchgesehen von O. Flügel (47 S., für sich geh. 50 Pf) Änderungen sind gleichfalls nicht vorgenommen worden. Ich benutze aber die Gelegenheit, um auf einen verbreiteten Druckfehler aufmerksam zu machen. S. 47 wird aus Herbarts Allg. Päd. 2. Buch, 1. Kap. II. zitiert: »Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heifst System.« Es mufs lauten: Die rechte etc. (Willmann, Herbarts Päd. Schriften, hat Bd. I. S. 385 den Fehler, aber Bd. II S. 670 die Berichtigung.)

Band II: Zur allgemeinen Didaktik (geh. M. 3,20) enthält ebenfalls zwei Schriften:

1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, 2. verm. Aufl. (XIV und 170 S., für sich geh. M. 1,80). Der Herausgeber E. Hindrichs in Barmen hat zunächst den »Ergänzungsaufsatz« über die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer, welchen der Verfasser erst 1875 im Evangelischen Schulblatt nachfolgen liefs, angereiht (S. 87—145). Dieser Aufsatz ist meiner Kenntnis nach das beste, was in dieser Zeit (noch vor Zillers Allgemeiner Pädagogik, 1876) über die Frage der Konzentration erschienen ist, und vermag das Bestreben, die Praxis möglichst allgemein ins richtige Geleis zu bringen, durch die sorgfältige Erwägung dessen, was üblich ist, auf das kräftigste zu unterstützen. — Dann folgen noch jüngere Zusätze für die neue Auflage, darunter namentlich S. 148—168 der Anfang einer völligen Neubearbeitung des Grundsatzes von der Vollzahl der Lehrfächer. Leider ist von der historischen Ausführung nur das erste Stück: A. »Der empirische oder sogenannte praktische Standpunkt« wirklich ausgeführt, das folgende dagegen: »B. Der Pestalozzische Standpunkt« und »C. Der Herbartsche Standpunkt« blofs skizziert.

2. Der didaktische Materialismus, 3. Aufl., herausgegeben von A. Lomberg in Elberfeld (140 S., für sich geh. M. 1,40), bringt den Text der 2. Aufl. (1886) mit den bekannten umfangreichen Zusätzen.

Band III: Religionsunterricht (geh. M. 3,40) ist ebenfalls in 2 Teile geteilt. Der 1. Teil (232 S., für sich geh. M. 2,20) bringt unter dem Titel: Kritiken und Vorschläge zur Behandlung des Religionsunterrichts als Gewissenssache 7 Aufsätze aus der Zeit von 1857 bis 1877, darunter den 1869 auch separat erschienenen »christlich-pädagogischen Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht«. Die Herausgeber, »einige Freunde«, haben an den Aufsätzen keine Änderungen vorgenommen. — Der 2. Teil, herausgegeben von Fr. Meis in Barmen, bringt die Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Schrift-

Digitized by

chens: Enchiridion der biblischen Geschichte (4. Aufl., 131 S., für sich geh. M. 1,20). Das Schriftchen ist also zunächst ein Begleitwort zu dem »Enchiridion« (1894 in 17. Aufl.), welches Fragen für die Wiederholung enthält, sodafs dann der Schüler zu Hause oder auch bei stiller Beschäftigung in der Schule links das Frageheft und rechts das Geschichtsbuch liegen hat. (In den »Schuljahren« und sonst bei denen, welche sich enger an Zillers Lehrverfahren anschliefsen, fehlt bis jetzt eine genügende Auseinandersetzung mit Dörpfelds Frageheft, so dafs man es wohl oft nur als einen Notbehelf für ungeteilte oder wenig geteilte Schulen ansieht.) Die »Zwei Worte« sind aber weit mehr als eine Gebrauchsanweisung für das Frageheft, sondern erörtern, weil sie den gedruckten Wiederholungsfragen wirklich im Wesen des Gegenstands Grund zu geben suchen, alle Hauptfragen des Religionsunterrichts.

Trotzdem sind sie ebenso wie die Abhandlungen des 1. Teils nur Bruchstücke der »gröfseren Schrift«: »Geschichte, Kritik und Theorie des christlichen Religionsunterrichts«, in der Dörpfeld seine Arbeiten auf diesem Gebiete zusammenfassen und zum Abschlusse führen wollte (vgl. »Zwei Worte« S. 20, 29, 32). Er ist nicht dazu gekommen, diese Schrift auszuführen. In nahem Zusammenhange damit steht der Gegenstand von

Band XI: Zur Ethik, herausgegeben von G. v. Rohden (1895, 268 S., geh. M. 3,—). Damit ist die Verlagshandlung aus dem ursprünglichen Plan der Ges. Schr. (10 Bände) herausgetreten. Es sind darin S. 187—264 »einige Grundfragen der Ethik« behandelt: das Ungenügende der Autoritätsmethode; die Aufgabe der Ethik; wie das Sittliche zur Erscheinung kommt; wie die Ethik in den Ruf der Unsicherheit gekommen ist u. s. w. Zwei dieser Arbeiten waren schon 1887 im Evangelischen Schulblatt erschienen und herausgewachsen aus den ethischen Kursen, welche Dörpfeld abgehalten hatte. Den gröfseren Teil des Bandes (S. 1—183) nimmt ein nachgelassenes unvollendetes Werk ein: »Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik.« Die »Fesseln« rühren daher, »dafs zwei wichtige formale Wahrheiten teils verkannt, teils nicht vollständig durchgeführt werden. Erste Wahrheit: Die Ethik mufs rationell und dazu unabhängig von jedem andern Wissen entwickelt und gelehrt werden.« [Auf diese Frage bezieht sich die bereits angeführte Abhandlung über das Ungenügende der Autoritätsmethode; das erste Stück der »geheimen Fesseln« handelt »von der Evidenz der Ethik«]. »Zweite Wahrheit: Die göttlichen Offenbarungen (in Schöpfung und Erlösung) sind nicht Doktrinen, Lehrsätze, Worte, sondern Werke, Thaten, Geschehnisse.« Unterrichtlich sind also letztere stets das erste, Lehrsätze etc. sind allerdings nötig, aber diese sollen nicht in »scholastischer« Weise fertig überliefert werden. (Darum lautet in Hinsicht auf die Natur des menschlichen Geistes Dörpfelds Hauptgedanke für den Religionsunterricht: Die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre (Zwei Worte, S. 33), und in Hinsicht auf die Natur des Gegenstandes verlangt er, dafs die heiligen Schriften als die religiösen Klassiker behandelt werden

sollen.) Die vorhandenen Ausführungen beziehen sich nur auf die »erste Wahrheit«, sie gehören hauptsächlich zu dem Kapitel des ersten Entwurfes: »Aus den Mängeln und Fehlern der Ethik entstehen auch Mängel und Fehler in der Dogmatik.« Einzelne Gegenstände sind u. a.: »Luthers erste These und ihre prinzipielle Tragweite«; »Untersuchung der psychologischen Natur des religiösen Glaubens«; »das irrige Dogma von der moralischen Pflicht des Glaubens«. Vielleicht denkt hierbei mancher Leser an Diesterwegs Aufsatz: Giebt es eine Pflicht zu glauben? Rheinische Blätter 1851. S. 331—339. Man vgl. die beiden Ausführungen! Der Berichterstatter erinnert gerade hier aus Herzensbedürfnis wieder an das Gleichnis von dem gefällten Baume. Die nachgelassene Schrift gleicht dem Erdreich, das der gestürzte Baum mit in die Höhe nimmt, sodafs man nun hineinblicken kann in das **Fundament,** auf dem er gestanden und aus dem er seine Kraft gesogen hat. Hier hat man sich bei der Beurteilung des Mannes den letzten Rat zu holen. Möge dieses sein Vermächtnis recht bald in pädagogischen Zirkeln gelesen werden und den wahrhaft idealen Sinn mit dem klaren, exakten Denken immer inniger vermählen helfen!

Leipzig. Friedrich Franke.

C. Beurteilungen.

I.

Heinrich Kurz, Geschichte der deutschen Litteratur mit ausgewählten Stücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. 4 Bände, broschiert 51 M., geb. 57,50 M. Leipzig, Teubners Verlag.

Der erste Band (XIV und 867 S. Lexikon-Format) liegt in der 8. Aufl. vor. Er behandelt die Litteratur von den ältesten Zeiten bis zum ersten Viertel des 16. Jahrhunderts. Der zweite Band (V u. 764 Seiten) liegt gleichfalls in der 8. Auflage vor und behandelt die Litteratur bis ungefähr 1770. Der dritte Band (XII und 841 Seiten) liegt ebenfalls in der 8. Auflage vor und behandelt die Zeit bis zu Goethes Tode. Der vierte Band (XVI und 997 Seiten) liegt in der 5. Auflage vor und bietet die Geschichte der neuesten deutschen Litteratur: von 1830 bis auf die Gegenwart. Die drei ersten Bände kosten besonders jeder 12 M., der letzte 15 M.

Kurz' Litteraturgeschichte hat einen ausgezeichneten Ruf. Sie ist die ausführlichste und in ihrer Art auch die beste aller existierenden. Charakteristisch sind die eingehenden Biographieen der Schriftsteller, die nach den besten Originalen und Zeichnungen ausgeführten Illustrationen (736, namentlich Porträts) und die ausgedehnten Proben aus den Werken der Schriftsteller.

Das vorliegende Werk war von vornherein nicht für ein beschränktes, sondern für ein gröfseres Publikum berechnet. Danach mufste die Behandlungsweise eingerichtet werden. Wahrheit und Klarheit in der Darstellung zeichnen dieses Werk vor vielen anderen Litteraturge-

schichten aus. Sie ist, wenn auch gründlich, so doch einfach, nicht gesucht geistreich. Meistens wird die Litteraturgeschichte wie ein zusammenhängendes Gemälde vor dem Leser entfaltet; denn so allein kann der innere Entwicklungsgang der Litteratur von Anbeginn bis auf die Gegenwart erspriefslich dargelegt werden. Doch wird das litterarische Bild des Einzelnen bei diesem Verfahren seiner Einheitlichkeit beraubt; ferner wird der Leser dabei, wenn seine litterarhistorischen Kenntnisse ihn nicht von vornherein unabhängig davon machen, den Anschauungen und dem Urteile des Verfassers unterworfen. Übrigens haben solche allgemeine Urteile, so geistreich und gewandt sie auch vorgetragen werden mögen, immer etwas Unbestimmtes, Unsicheres an sich; sie können die lebendige Anschauung mit ihrer Sicherheit in keiner Weise ersetzen, und mag sie sich der Leser noch so gut einprägen, er wird doch nichts Bleibendes und Dauerhaftes gewinnen. Diese Darstellungen haben in der That nur für den Wert, der den Stoff schon kennt, nicht aber für den, der ihn erst soll kennen lernen.« Aus diesen Erwägungen heraus hat Heinrich Kurz jeden Schriftsteller einzeln und selbständig behandelt. Die bedeutenden werden ausführlich, die weniger bedeutenden in gedrängter Kürze behandelt. Soviel es möglich war, hat der Verfasser die Leser von seinem Urteile unabhängig zu machen gesucht. Dazu werden ferner charakteristische Proben aus den Schriften geboten. Zwar giebt es auch sonst schon Sammlungen von Proben; aber sie verfolgen zumeist ganz andere Gesichtspunkte, und es hätte bald auf diese, bald auf jene Sammlung verwiesen werden müssen. Die biographischen Notizen findet man in dieser Vollständigkeit sonst nirgends zusammengestellt. Die Porträts, Facsimiles und sonstigen Illustrationen sind sorgfältig und zumteil mit grofsen Opfern beschafft worden. Bei den älteren Schriftstellern bis zum Ende des 15. Jahrhundert war es fast durchgängig nicht möglich, echte Porträts aufzufinden; deshalb wurden die betreffenden Teile des Werkes besonders reich mit Nachbildungen von passenden Gemälden aus alten Handschriften u. dergl. geschmückt, die mit den Anschauungen und Lebensverhältnissen jener Zeit bekannt machen.

Um die Litteraturgeschichte nun nicht in eine Menge einzelner kleiner Bilder auseinander fallen zu lassen, hat der Verfasser möglichst bei jedem einzelnen Schriftsteller seine Stellung zum Ganzen hervorgehoben, auch jedem Zeitraum und Hauptabschnitt der Perioden eine Darstellung des Entwicklungsganges der Litteratur vorausgeschickt.

Das Werk schlofs zunächst mit den drei ersten Bänden und mit dem Tode Goethes ab. Erst später hat Kurz die neueste Litteratur im 4. Bande behandelt. So sind manche Dichter im 3. Bande besprochen worden, die besser für den vierten vorbehalten geblieben wären. Die neueste Auflage dieses Bandes ist im Jahre 1894 erschienen. Leider ist sie eine unveränderte, und so sind manche Schriftsteller weggelassen oder nur ganz kurz besprochen worden, die einer eingehenden Behandlung würdig sind. So fehlen selbst im Register Namen wie Rosegger, Sudermann, Gerhard Hauptmann u. a. Es wird nicht zu umgehen sein, bei einer neuen Auflage hierin Abhilfe zu schaffen.

Schulitz. A. Rude.

II.

Knoches Rechenwerke. Verlag von H. Stahl in Arnsberg.

Für alle Schulverhältnisse passen No. 1—6. No. 1 ist eine Rechenfibel für das erste Schuljahr und zwar die Ausgabe für die Kinder. Sie kostet 10 Pf. No. 2 ist dieselbe Rechenfibel in der Ausgabe für den Lehrer. Das Buch enthält als Anhang eine besondere Schrift des Verfassers über das Wesen und die Entstehung der Zahlen, Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe. Der Preis beträgt für das gebundene Exemplar 2 M. No. 3

Digitized by Google

(Preis 15 Pf.) ist die Rechenfibel für das zweite Schuljahr in der Ausgabe für den Schüler, No. 4 (gebunden 1 M.) für den Lehrer. No. 5 ist die Rechenfibel für das dritte Schuljahr solcher Schulen, in denen der dritte Jahrgang allein oder in Verbindung mit dem zweiten Jahrgang unterrichtet wird, in der Ausgabe für den Schüler (20 Pf.), No. 6 dieselbe in der Ausgabe für den Lehrer (geb. 1,20 M.). — Für Halbtags-, einklassige und diesen nahestehende Schulen sind die Nummern 7—11 berechnet. No. 7 ist das Schülerheft der Rechenfibel für das dritte Schuljahr (15 Pf.), No. 8 das 1. Rechenheft (enthaltend schriftliche Übungen für den 4. und 5. Jahrgang — Preis 25 Pf.) in der Ausgabe für Schüler. No. 9 ist das Lehrerheft zu No. 7 u. 8 (Preis geb. 2,25 M.). No. 10 ist das 2. Rechenheft. Es enthält schriftliche Übungen für die Oberstufe (6.—8. Jahrgang · Preis 30 Pf.). No. 11 ist das Lehrerheft zu No. 10 (Preis gebund. 2,25 M.). — Die Nummern 12—20 sind für mehrklassige Schulen bestimmt. No. 12 ist das Schülerheft der Rechenfibel für das dritte Schuljahr (Preis 15 Pf.). No. 13 ist das erste Rechenheft in der Ausgabe für Schüler (Preis 25 Pf.). No. 14 ist das Lehrerheft zu No. 12 und 13 (Preis geb. 2,25 M.). No. 15 ist das 2. Heft in der Ausgabe für Schüler (30 Pf.), No. 16 in der Ausgabe für Lehrer (2,25 M.). No. 17 ist das 3. Heft in der Ausgabe für Schüler (30 Pf.), No. 18 in der Ausgabe für Lehrer (2,25 M.). No. 19 ist die Raumlehre in der Ausgabe für Schüler (20 Pf. mit Winkelmesser, Winkelhaken und Meterlineal), No. 20 für Lehrer (geb. 1,60 M.). — Die Ausgabe für einklassige Schulen weist für die Mittel- und Oberstufe also nur je ein Heft auf, die Ausgabe für mehrklassige Schulen je zwei.

Das Knochesche Rechenwerk charakterisiert sich dadurch, dafs es streng nach konzentrischen Kreisen bearbeitet ist, eine fortwährende Wiederholung des Stoffes bringt und ganz besonders die grundlegenden Materialien berücksichtigt. Als eine Übertreibung müssen wir es aber bezeichnen, wenn der Verfasser die konzentrische Anordnung der Lehrstoffe für geeignet erklärt, dem heutigen sozialen Übel entgegen zu arbeiten. Was heutzutage nicht alles die sozialen Mifsstände beseitigen soll! Es klingt ganz grofsartig: Die konzentrischen Kreise — ein Mittel zur Begegnung der sozialen Mifsstände. Wie kommt nun der Verfasser zu seiner Annahme? Er will verhüten, dafs die begabteren Kinder auf Kosten der minder begabten einem hohen Ziele entgegengeführt würden. Vielmehr soll aufs angelegentlichste die Erreichung einer möglichst guten Durchschnittsbildung bei allen Schülern angestrebt werden, indem der Lehrer seine Hauptfürsorge den minder Begabten zuwendet, den behandelten Unterrichtsstoff immer wieder repetiert und fortwährend zum Ausgangspunkte zurückkehrt. Wir stimmen dem Verfasser zu, wenn er eine gute Durchschnittsbildung aller Schüler für besser hält als ein Hinaufschrauben des Zieles für die hervorragend begabten auf Kosten der Gesamtheit. Wenn der Verfasser aber behauptet, dafs eine bessere Durchschnittsbildung nur erreicht werden könne durch konzentrische Anordnung des Stoffes, so trifft das nicht zu. Die sorgfältige Berücksichtigung der schwachen Kinder und der Grundlagen des Stoffes ist auch dann möglich, wenn man die konzentrischen Kreise nicht anwendet. Die gewichtigen Gründe, die gegen diese sprechen, anzuführen, ist hier nicht der Ort.

Die methodischen Einheiten des Knocheschen Werkes sind so eingerichtet, dafs sie den gleichzeitigen Unterricht solcher Kinder, die auf verschiedener Bildungsstufe stehen, und den gleichzeitigen Fortschritt in die Weite und Tiefe ermöglichen. Die Aufgaben für das mündliche Rechnen enthalten neben den Kopfrechenaufgaben auch solche, die in die neue Stufe des schriftlichen Rechnens einführen und auf die stille Beschäftigung vorbereiten. — Wir rechnen das Knochesche Werk seiner sorgfältigen Bearbeitung wegen zu den besseren in der so umfang-

Digitized by Google

reichen Rechenlitteratur. Es hat eine grofse Verbreitung gefunden (bisher 2 1/2 Millionen Exemplare).

Schulitz. A. Rude.

III.

Meyer-Markau. Sammlung pädagogischer Vorträge. Bezugspreis für den Jahrgang: M. 3,60. Band V, Heft 1 (April 1892) enthält: Dr. Rudolf Hochegger: Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes. Einzelpreis 60 Pf. 31 S. Oktav. Bielefeld bei A. Helmich.

Als im Jahre 1888 im Nachbarreiche anläfslich der lex Liechtenstein ein Kulturkampf drohte, hielt der in der Schulwelt Austrias rühmlichst bekannte Verfasser im Innsbrucker Lehrerverein einen Vortrag über das obige Thema, dem Freund und Feind grofse Bedeutung beilegten. Dieser Vortrag erscheint hier aufs neue, nachdem der Verfasser manchen ursprünglich flüchtig hingeworfenen Gedanken vertieft und erweitert hat. Das Heft wird die Leser ebenso anregen und entflammen, als es damals der Vortrag den Hörern gegenüber vermochte. Verfasser unterwirft die Prinzipien und Ziele einer Begutachtung, die den Eudämonismus, Pessimismus und Materialismus kennzeichnen und zeigt, dafs die Menschheit höhere Ziele haben mufs, dafs sie auch thatsächlich nach Idealen ringt und immer höhere Stufen der Bildung und Sittlichkeit erklimmt, weil das Wirken der geistigen und sittlichen Gröfsen nicht wieder verloren geht. »Unsre Kulturentwicklung hat dahin gedrängt, dafs ein eigner Stand sich herausbildete, dessen Beruf es ist, die überkommenen Güter der Kultur in dem heranreifenden Geschlechte zu erhalten und Sorge zu tragen, dafs aus dem mitgeteilten geistigen Inhalte neue Bethätigungen entspringen. Die Lehrer sind demnach die Wächter und Pfleger des Kulturideals der Menschheit. Da diese sich zufolge der göttlichen Weltordnung in Nationen spaltet, so ist es berechtigt, die nationale Färbung der sittlichen Normen und Formen zu berücksichtigen. Dadurch wird der Lehrstand auch ein wichtiger Faktor im sozialen Leben. Diesen hohen Aufgaben aber kann nur ein innerlich und äufserlich unabhängiger und freier Lehrstand gewachsen sein.« Wie und worin die Freiheit sich zeigen und bewähren müsse, wird vom Verfasser dann ausführlich dargethan. — Tiefe und Reichtum an Gedanken zeichnen das Büchlein, Klarheit, Zielbewufstheit und edler Sinn seinen Verfasser aus; es sei angelegentlichst empfohlen.

Inowrazlaw. P. Schwarz.

IV.

G. K. Barth, Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre in historischer und systematischer Darstellung. Eine pädagogische Studie. Borna, Druck und Verlag von Robert Noske. 1895. 8⁰. 130 S. Preis broschiert 2 M.

Der Verfasser wirkt an einem Lehrerseminare, und gerade von diesen Pflegstätten der Pädagogik κατ᾽ ἐξοχήν her sollte die pädagogische Wissenschaft immer von neuem und im reichsten Mafse befruchtet werden. Ihre Übungsschulen müfsten, so lange wir in Deutschland nur ein einziges pädagogisches Universitätsseminar haben, das mit einer wirklichen Schule organisch verbunden ist, wenigstens einen Teil der Aufgabe dieser übernehmen und nicht blofs Normal- sondern auch Experimentalschulen sein im Sinne Kants und Pestalozzis (Vergl. auch das interessante Gutachten von Dr. Johann Christoph Rädler, weiland Oberkonsistorialrat in Dresden, vom Jahre 1785 bei E. Pohle, der Seminargedanke in Kursachsen, S. 113.) Dafs die Pädagogik noch der wirksamen Förderung durch die Seminare entbehrt, wird von allen schmerzlich empfunden, die bei ihrer Arbeit in der Schule statt pädagogisch begründeten Forderungen nachzukommen, nur Imperative, meist sehr willkürlicher Art, zu erfüllen haben. Um so erfreulicher ist es, wenn von einem Seminare her eine wichtige

Digitized by Google

Frage der Didaktik, das Nebeneinander der Unterrichtsstoffe betreffend, in Angriff genommen wird, besonders da das Ergebnis der Untersuchung den begründeten Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik entspricht, also die Konzentration im Sinne Herbarts und Zillers vertritt. Eine monographische Behandlung dieses didaktischen Prinzips, wenn sie auch den überzeugten Jünger der genannten Pädagogen nicht in seiner Erkenntnis fördert, kann doch andere, und wie wir wünschen auch manchen unter den Vertretern des Prinzips der »konzentrischen Kreise« mit sachlichem Interesse an dieser Frage erfüllen und für ihn die Brücke bauen, auf der er weiter in die wissenschaftliche Pädagogik vordringt. Das Beispiel des Wigetschen Schriftchens über die Formalstufen (jetzt in 5. Auflage) hat dies gelehrt. Damit soll nicht gesagt sein, dafs diesem Muster die Barthsche Arbeit in jeder Beziehung an Wert gleichsteht. Besonders der zweite, der systematische Teil, hätte eine wirkungsvollere Form erhalten können, wenn einerseits in ausgearbeiteten Lehrplänen für verschiedene Schulgattungen Beispiele durchgeführter Konzentration geboten worden wären, selbst auf die Gefahr hin, dafs durch sie der Nachweis geliefert würde, wie die Konzentration ohne ein bestimmtes Prinzip für das »Nacheinander«, nicht realisiert werden kann, und wenn andererseits aus geltenden Lehrplänen die Ungeheuerlichkeiten, wie sie aus der Stoffanordnung nach »konzentrischen Kreisen«, hervorgehen, mit herangezogen worden wären. Solche zu finden dürfte nicht allzu schwierig sein. Der historische Abschnitt (S. 3—75) bringt eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Auffassungen des Begriffes »Konzentration« in unserm Jahrhundert. Es wird nachgewiesen, dafs nach der blofs technischen Ausbildung des Begriffes, die sich in der subtrahierenden Konzentration Lorinsers und ihren verschiedenen Gestaltungen (stoffbeschränkend bei Landfermann, fächerbeschränkend bei Thiersch und Waitz, verbindend subtrahierend in den preufsischen Regulativen), in der verbindenden Konzentration Jacotots und seiner deutschen Nachfolger Völter, Jungklaafs und Schnell, sowie in der nur stoffordnenden Wirksamkeit der konzentrischen Kreise zeigte, die Herbart-Zillersche Schule das Verdienst hatte, eine ethisch und psychologisch begründete Konzentration in die Didaktik einzuführen. Der Konzentrationsbegriff Zillers steht heute noch im Mittelpunkte der Erörterung. Barth stellt die Versuche, ihn zu widerlegen, zu modifizieren, ihn in seiner Integrität zu erhalten, zusammen. Dabei hat er aber nicht genügend die Verhandlungen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in den letzten Jahren berücksichtigt, die wiederholt die Ausgestaltung des Konzentrationsgedankens betrafen und der früheren strengeren Auffassung des Prinzipes gegenüber, die als Anklebekonzentration verurteilt wurde, die gröfsere Selbständigkeit der einzelnen Fächer empfahlen. Auf der letzten Generalversammlung in Eisenach kam dieser Gegensatz zwischen der älteren und neueren Auffassung wieder recht lebhaft zum Vorschein. Der Verfasser wird hoffentlich nicht verfehlen, seine Aufmerksamkeit dieser weiteren Entwicklung des Zillerschen Konzentrationsprinzipes zuzuwenden und sie bei seinen ferneren Beiträgen zu dieser Frage zu berücksichtigen.

Th. Klähr.

V.

August Pflug, Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens. Berlin 1892, Emil Apolant.

Das Schriftchen vertritt mit Wärme und überzeugender Kraft einen Gedanken, der in der Pädagogik im Umrifs (Stuttgart, Goeschen) vom Referenten ebenfalls vertreten worden ist. Dieser Gedanke gipfelt in der Forderung, den elementaren Unterbau der höheren Schulen unter Beseitigung der sogen. Vorschulen viel breiter und sicherer zu fundamentieren. Der Herr Verf. spricht sich für einen sechsjährigen Volksschulkursus und einen sechsjährigen Real-

Digitized by Google

oder Gymnasialkursus aus, während der Referent die 12jährige Bildungszeit in einen fünfjährigen elementaren Unterbau und einen siebenjährigen höheren Kursus zerlegt. Die Gründe hierfür brauchen hier nicht entwickelt zu werden, da es sich ja nicht um einen prinzipiellen Unterschied handelt, sondern nur um eine verschiedene Anwendung eines gemeinsamen Grundgedankens. Möchte derselbe doch immer weitere Verbreitung und energische Vertretung finden! In ihm liegt wirklich die Gesundung unseres höherenSchulwesens eingeschlossen. Wir empfehlen das Schriftchen des Herrn Pflug aufs wärmste. Übrigens sei zum Schlufs noch hervorgehoben, dafs es sich zumteil auf Anschauungen stützt, wie sie vom jetzigen Preufsischen Kultusminister Dr. Bosse im Abgeordnetenhaus vertreten wurden.

Jena. W. Rein.

VI.

Dr. O. Lyon, Bismarcks Reden und Briefe nebst einer Darstellung des Lebens und der Sprache Bismarcks. Für Schule und Haus bearbeitet. Mit einem Bildnis Bismarcks. Leipzig, B. G. Teubner 1895. 8⁰. VI. 243.

Auf der letzten Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Eisenach wurde gelegentlich der Besprechung von Dr. Göpferts Arbeit über den Geschichtsunterricht dem Wunsche Ausdruck gegeben, dafs auch moderne Historiker bei der Quellenlektüre im Geschichtsunterrichte herangezogen werden möchten. Die vorliegende Auswahl von Reden und Briefen Bismarcks liefert einen Beweis für die Möglichkeit, diesen Gedanken zu realisieren. Die von Lyon zusammengestellten Reden unseres gröfsten Staatsmannes (1. Kritik der Frankfurter Verfassung 1849; 2. Über die Grundlagen der Bundesverfassung 1867; 3. Über die nationalen Bestrebungen der Polen 1867; 4. Über die politische Lage vor dem Ausbruche des deutsch-französischen Krieges, 16. Juli 1870; 5. Mitteilung der Kriegserklärung an den Reichstag des Norddeutschen Bundes 19., Juli 1870; 6. Weitere Mitteilungen über die politische Lage, 20. Juli 1870; 7. Begründung des Gesetzentwurfs, die Vereinigung von Elsafs und Lothringen mit dem deutschen Reiche betreffend 1871; 8. Über die Lage im Orient 1878; 9. Rede über die deutsche Kolonialpolitik 1885; 10. Über die politische Gesamtlage Europas 1888; 11. Der Tod Kaiser Wilhelms. Mitteilung im Deutschen Reichstage, 9. März 1888) sind trefflich geeignet, unsere Jugend mit der nötigen Einsicht und gesunden Begeisterung zu erfüllen, mit der sie im Mannesalter an die grofsen Aufgaben unseres jungen Reiches nach innen wie nach aufsen herantreten soll. Bismarck, der, ein zweiter praeceptor Germaniae, noch jetzt unser Volk in echt pädagogischer Weise politisch schult, indem er ihm die Verhältnisse der Gegenwart in ihrem geschichtlichen Zusammenhange mit der Vergangenheit erklärt, er, der selbst so oft betont hat, dafs seine Hoffnung auf den unzerstörbaren Bestand der deutschen Einheit durch den dahin wirkenden Einflufs der deutschen Mütter gestärkt wird, hat auch ein Recht, in der Schule zu unsern Knaben und Jünglingen zu reden. Besser als der klarste Vortrag eines Lehrers, als ein noch so übersichtlich geordnetes Handbuch wird die Lektüre der Reden Bismarcks bei der Behandlung der betreffenden Geschichtspartien in den Herzen der Jugend erwecken, was Goethe als schönste Frucht des Geschichtsstudiums bezeichnet: den Enthusiasmus. Die Jugend begeistert sich nicht für abstrakte Ideale, sondern für ideale Persönlichkeiten. Es ist deshalb auch sehr willkommen zu heifsen, dafs Lyon den angeführten Reden eine Auswahl von Briefen des Altreichskanzlers (sechs an seine Schwester Malwine, neun an seine Gemahlin gerichtete, und drei politische Briefe) hinzugefügt hat. Sie enthüllen die Tiefe des echten deutschen Gemütes unseres Bismarcks und lassen in dem grofsen Manne auch den grofsen Menschen bewundern.

Die vom Verfasser beigegebenen beiden Abhandlungen »Das Leben Bismarcks« (S. 1—55) und »Die Sprache Bismarcks« (S. 56—76) erhöhen den Wert der Sammlung als einer Jugendschrift, mag sie vor allem aber auch ein Schulbuch werden.

Th. Klähr.

VII.

G. Partheil und **W. Probst**, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Ein Wort zur Wehr und Lehr. 51 S. M. 0,50. Dessau und Leipzig, Kahle 1894.

Schon vor Jahrzehnten stellte A. E. Rofsmäfsler die Forderung auf, die Belehrungen über die Gegenstände und Erscheinungen der Natur seien zu einer »einheitlichen Naturkunde« zu verschmelzen. Nur so werde es möglich, die Natur als »ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze« aufzufassen. Dieser Idee ist es ergangen wie einem Samenkorn, dessen Erwachen zum Leben ungünstige Verhältnisse hinderten. Die Herschaft des Systems in den Schulen wār die harte Scholle, die das Empordringen des Keimes zum Lichte aufhielt. Jetzt scheint die Zeit gekommen zu sein, dafs diese Hindernisse überwunden werden und nichts mehr die Entwickelung gänzlich aufzuhalten vermag. Da die Verfasser der uns vorliegenden Schrift mit Rofsmäfsler das von Humboldt aufgestellte Ziel rechter Naturerkenntnis auch für den naturkundlichen Unterricht in den Schulen gelten lassen, so mufs die Zusammenfassung der zugehörigen Fächer in ein einheitliches Ganze (wenn auch in anderer Art und Weise, als es sich Rofsmäfsler dachte) bei ihnen ebenso der oberste Grundsatz sein. In diesem Punkte mufste die hauptsächlich durch Junge eingeleitete Reform des naturkundlichen Unterrichts führen. Wir vermissen bei der oben angegebenen Zweckbestimmung der Schulnaturkunde allerdings die Rücksichtnahme auf das allgemeine Erziehungsziel. So wie die Aufgabe lautet, nimmt sie nur auf die Fachwissenschaft Rücksicht. Pädagogische Erwägungen müssen vor allem die Auswahl des Stoffes mitbestimmen.

Dem Ziele, das sich die Verfasser gesteckt haben, genügen nicht die Beschreibungen, die zwar ein aufmerksames Betrachten der Naturgegenstände erfordern, aber nicht die Bedeutung der Teile für das Ganze, der Einzelwesen für die Gesamtheit kennen lehren. In einem Beispiele stellen die Verfasser ihre und Pollaks (als eines Vertreters der bekämpften Richtung) Behandlungsweise gegenüber, und der Vergleich fällt zu ihren Gunsten aus. Die Anordnung des Stoffes nach einem System läfst ebenfalls nicht die Wechselbeziehungen der Lebewesen zu einander erkennen. Höchstens lassen sich noch die Einrichtungen der Teile in ihrer Zweckmäfsigkeit für das Ganze bei dieser Anordnung aufsuchen, wie es der systematisch-biologische Unterricht erreichen will. Am ungünstigsten würde dabei die Trennung sein, die Baade vornimmt (vgl. S. 9—11 und 13—15), der nach dem Vorworte seiner Tierbilder auf der Unterstufe vorwiegend die Körpergestalt, auf der Mittelstufe vorwiegend die Lebensweise und auf der Oberstufe die Zweckmäfsigkeit der Erscheinungen behandeln will. Bei dieser Stoffanordnung wechselt der Schauplatz, auf dem sich das Leben des Einzelwesens abspielt, zu oft, als dafs die Beziehungen zwischen dem Individuum und der Gesamtheit, zwischen Einrichtung und Aufenthalt klar aufgefafst werden könnten. Auch wir lassen die Verbindung der Stoffe nach Lebensgemeinschaften als die wichtigste gelten. Man kann den Verfassern eines Lehrbuches in dieser Anordnung daraus keinen Vorwurf machen, dafs sie nur ein Durchschnittsbild bieten können, dem die örtliche Besonderheit fehlt. Der Lehrplan müfste schon in der Weise gestaltet werden, dafs die einer Schule am leichtesten zugängliche Lebensgemeinschaft eingehender besprochen wird als eine solche, die ferner liegt. Die Beobachtung einer Pflanze von der Bildung der Keimblätter bis zum Verdorren nach der Samenreife, die klare Erkenntnis der

Bedeutung eines jeden Teils und seiner Einrichtung, des Einflusses, den natürliche Verhältnisse oder andere Lebewesen auf sie ausüben, dies dünkt uns wichtiger, als das Reden von Lebensbeziehungen, die die Schüler nicht deutlich auf Grund klarer Anschauungen erkannt haben.

Die Abschnitte, welche die kurz berührten Gedanken enthalten, sind die wichtigeren des Heftes. Ihnen folgen kürzere über Naturbeobachtungen (Schülerausflüge, Schulgarten), das Experiment, das Zeichnen im naturkundlichen Unterrichte, Sammlungen und das Verhältnis der Naturzur Heimatkunde.

Mit den entwickelten Ideen kann man sich einverstanden erklären. Sie gelten auch dann, wenn die Auswahl in Rücksicht auf das Erziehungsziel eine etwas andere würde. In der praktischen Durchführung der »Konzentration der naturkundlichen Fächer« liegt die Hauptschwierigkeit. Wir können heute nicht darauf eingehen, wie die Verfasser diese beseitigt haben. Hoffentlich ist uns dies später verstattet

Dresden. R. Missbach.

VIII.

Karl Kollbach, Naturwissenschaft und Schule. 398 S. Köln a. Rh., Neubner.

Mit grofser Wärme geschrieben und von Begeisterung für den Stoff getragen, bildet das Werk eine hervorragende Methodik der gesamten Naturwissenschaften. Es wendet sich an alle die, denen die Stellung der Naturwissenschaft zum Kulturleben der Gegenwart von Bedeutung ist, und die ihr darum den rechten Platz in der Schule sichern wollen. Überall zeigt sich der Verfasser gleichmäfsig als Naturwissenschaftler, der einen Überblick über das weite Gebiet aller Zweige seines Faches besitzt, und als tüchtiger Schulmann, der für die Hebung des naturkundlichen Unterrichts mit trefflichen Weisungen warm eintritt Seine Vorschläge sind nach der Seite der höheren Unterrichtsanstalten, wie nach der der Volksschule hin gleich wertvoll. Allerdings vermögen wir uns mit der Stellung nicht ganz einverstanden zu erklären, die der Verfasser der Naturwissenschaft den Unterrichtsanstalten zuweist, trotzdem er eine glanzvolle Schilderung ihrer Bedeutung in praktischer, formaler und idealer Beziehung entwirft, und trotzdem auch wir überzeugt sind, dafs dieser wichtige Wissenszweig in den Schulen nicht zu seinem gebührenden Rechte kommt. Er soll dem Humanismus gegenüber der Bildungsmittelpunkt werden. Zunächst redet der Verfasser dabei nur von den höheren Schulen. Wie soll es in der Volksschule gehalten werden? Freilich vermag die Naturwissenschaft auch ideale Antriebe in reichem Mafse zu geben und den menschlichen Geist zu hohen Gedanken zu erheben, die zur Richtschnur für sein Handeln werden. Diese liegen aber mehr nach der Seite des Schönen und Wahren. Den Antrieb zum Guten, den Mafsstab für unser sittliches Handeln, die ethischen Ideen, müssen wir im Gesinnungsunterrichte an sittlichen Vorbildern gewinnen. So gewinnen wir 2 Reihen von Unterrichtsfächern. Den Mittelpunkt der zweiten bildet die Naturwissenschaft. Die Erdkunde gliedert sich, soweit sie als Schauplatz menschlicher Kultur inbetracht kommt, der Geschichte an. Der andere Teil, den wir mit Kollbach als geographische Naturkunde betrachten können, gehört der Naturwissenschaft an

Der behandelte gegensätzliche Standpunkt inbezug auf die Stellung der Naturwissenschaft hindert uns nicht, den grofsen Wert seiner sonstigen Ausführungen zu erkennen. Was er über die Bedeutung des Wissensgebietes für die Menschheit ausführt, bleibt trotzdem bestehen, und es ist lebhaft zu wünschen, dafs sich recht viele von ihm überzeugen lassen. Sein Buch will »den Gedanken an die Einheitlichkeit der Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts ebenso nähren und verallgemeinern wie den an die Einheit der Natur und ihrer Wissenschaft.« Der Einheit der Natur widerspricht

Digitized by Google

die Zersplitterung der naturwissenschaftlichen Fächer. In der Natur ist alles Leben und Entwicklung. Daraus folgt der Kampf gegen das System, das im Unterrichte nur Zwecken der Übersicht dienen darf. Als Mängel des Volksschulwesens bezeichnet darum der Verfasser das Nacheinander von Naturgeschichte und Naturlehre auf der Unter- und Mittelstufe und die unzureichende Ausnützung des Anschauungsunterrichts im Sinne der Naturkunde. Er soll die Grundlage für alle Zweige der Naturwissenschaft bilden. Drei Stämme gehen aus ihm hervor, die gleichmäfsig weitergeführt werden müssen. Naturgeschichte, Naturlehre (mit Mineralogie und Geologie, Physik und Chemie) und geographische Naturkunde. Der Wert der Ausführungen über die einzelnen Zweige wird durch eingestreute Lehrproben erhöht. Wir heben besonders hervor die über Herz und Blutkreislauf S. 83, Kreislauf des Wassers S. 44, Einflufs des Wassers auf die Bildung der Erdoberfläche S 153 und die Betrachtungen auf einem Spaziergange in einer Kiesgrube. S. 380.

Aus der Fülle seiner methodischen Ratschläge seien nur noch die erwähnt, wie er einen Ersatz für die Systematik schaffen will: Aus der Menge der tierischen und pflanzlichen Formen werden typische Vertreter als Grundlage ausgewählt, die schon einen gewissen Überblick über die ganze Tier- und Pflanzenwelt gewähren. Die Mittelstufe schreitet fort zu den nächsten Verwandten, neben den Ähnlichkeiten auch die Unterschiede scharf hervorhebend. Auf der Oberstufe werden die Zwischenglieder als Übergangsformen zu verschiedenen Typen besonders eingehend besprochen, so dafs am Ende der Zusammenhang der Naturgegenstände erkannt wird. Auf diese Weise lernt das Kind zunächst die Unterschiede gröfserer Abteilungen, z. B. von Familien, beachten, die in der That leichter zu erkennen sind, als die der Gattungen einer solchen oder gar der Arten desselben Genus.

Wir raten das eingehende Studium dieses Werkes angelegentlichst allen an, denen die Bedeutung der Naturwissenschaft für unser Kulturleben klar ist und besonders den Lehrern des Faches. Sie werden darin eine Fülle von Ideen in anziehender Darstellung finden

Dresden. R. Missbach.

IX.

Dr. Ernst Haupt, Latein. Verbalverzeichnis in alphab. und systemat. Anordnung. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior) 1893.

Von dem Verfasser, der in seiner lateinischen Formenlehre einen schätzenswerten Beitrag zur Reform des lateinischen Elementarunterrichtes geliefert hat, liegt jetzt ein lateinisches Verbalverzeichnis vor, welches, die begonnene Arbeit weiterführend, den Stoff sorgfältig und mafsvoll sichtet und — worauf wir besonderes Gewicht legen — in überaus klarer und übersichtlicher Anordnung darstellt. Während der erste Teil, der zum gelegentlichen Nachschlagen bestimmt ist, die sämtlichen bei den Schulschriftstellern vorkommenden unregelmäfsigen Verba — das Verzeichnis wird den Schüler nirgends im Stiche lassen — in alphabetischer Ordnung aufführt, stellt der zweite Teil, das systematische Verzeichnis, nur diejenigen Verba zusammen, die fest eingeprägt werden sollen. Wie in der früheren Arbeit, so hat der Verfasser auch auf dem Gebiete des Verbums — über Perthes und Hasse hinaus — viel unnötigen Ballast über Bord geworfen, so z. B. die in der Mehrzahl der gebräuchlichen Elementarbücher unvermeidlichen und doch bei den Schulschriftstellern der unteren und mittleren Stufe selten oder gar nicht vorkommenden

condemno, crepo, dissimulo, inflammo, milito, seco, tracto, visito, vitupero, algeo, mulceo, niteo, oleo, fremo, gemo, occulo, pungo, stringo, amicior, farcior, sacclor u. v. a.

Mir allerdings ist der Verfasser noch nicht weit genug gegangen. Nachdem das Lateinsprechen und der Aufsatz als Zielleistung weggefallen sind, müfste m. E. der Elementarunterricht vornehmlich darauf aus-

Digitized by Google

gehen, das Verständnis der gebräuchlichsten Schriftsteller der ersten Stufe, des Nepos und Caesar, vorzubereiten; und diese Vorbereitung besteht nicht zum kleinsten Teile in der Einprägung des erforderlichen Wortschatzes. Von diesem Standpunkte aus könnte man die Auswahl der Verba mehrfach beanstanden. So würde man vielleicht vorziehen statt der nach dem vorliegenden Verzeichnis anzueignenden Verben

aro, castigo, cito, poto, saucio, exporto, illustro, improbo, foveo, haereo, mordeo, prandeo, tondeo, vireo, acuo, findo, necto, pasco, ruo, tero, texo, uro, addisco, conecto, consenesco, consero (bepflanzen), corrigo, decerpo, diffindo, obsolesco, perhorresco, redarguo, revivisco, mutrio, sopio, irascor, pascor, blandior, sortior, emetior, devertor,

die weder bei Nepos noch bei Caesar[1]) vorkommen, statt

*lavo, †avoco, *conflagro, *excuso, *persto, *recito, †spondeo, *forceo, †capesso, *molo, *dissero, *incumbo, †lenio, *mollio, *stabilio, *definio, †impertio,

die überhaupt nur einmal entweder bei Caesar oder bei Nepos sich finden, lieber

iacto, colloco, comprobo, desidero, evoco, insto, transporto, redigo, praecipio, recipio, suscipio, antecedo, pescello, intercludo, adduco, educo, reficio, affligo, illudo, exposco, dirigo, erigo, conscribo, percipio, prospicio, instituo, deriaco, insequor,

einprägen zu lassen, die unser Verzeichnis, obwohl sie nicht nur bei Nepos und Caesar, sondern auch bei den übrigen Schriftstellern so häufig vorkommen, übergeht.

Diese Bemerkungen enthalten, wie gesagt, nicht Ausstellungen, sondern Wünsche für eine eventuelle zweite Auflage, ändern also nichts an der Brauchbarkeit des Buches, das auf Schritt und Tritt das pädagogische Geschick und die Lehrerfahrung des Verfassers bekundet. Sehr verdienstlich erscheint mir unter andern die Durchführung des Grundsatzes, überall nur eine einzige Bedeutung, d. h. die Grundbedeutung (nur hin und wieder bei Compositis die gebräuchlichste) anzuführen. Verfasser hat fast durchweg mit sicherem Takte das Richtige getroffen; nur an ganz wenigen Stellen dürfte sich eine Änderung empfehlen, wie z. B. p. 37 repagnare: widerstreben (statt »widerstehen«), p. 43 confligere zusammenstossen (statt »kämpfen«), p. 37 vindicare in Anspruch nehmen (statt »rächen«).

Die Verba sind innerhalb der Conjugationen in fester Reihenfolge nach der Bildung des Perfectum geordnet: auf vi, ui, si, mit Verdoppelung, mit Ablaut (für den Schüler der unteren Stufe vielleicht verständlicher: »mit Dehnung des Stammvocals«), ohne Veränderung. Die Deponentia und ebenso die Semideponentia erscheinen in gesonderter Aufstellung; ebenso die Anomala, Defectiva und Impersonalia, letztere nach ihrer Bedeutung in Gruppen gegliedert. Vermissen wird man vielleicht bei einem Buche, welches das Verbum speciell behandelt, die Aufführung der Formen die Anomala.

Der Anhang stellt die Unregelmäſsigkeiten in Form, Genus und Bedeutung in sehr zweckmäſsiger Gruppierung zusammen; auch hier wäre es wohl angebracht bei der Erwähnung der Abweichungen von orici und der gleichen Schreibung einiger Formen von edere und esse die betreffenden Formen aufzuführen bez. nebeneinanderzustellen. Sehr dankenswert ist die Gegenüberstellung von Verben verschiedener Konjugationen, deren Formen von den Schülern erfahrungsmäſsig verwechselt werden; auch hier wie in dem letzten Abschnitt (ähnlich lautende Verba) tritt recht deutlich hervor, daſs das Buch völlig aus der Praxis des Unterrichts herausgewachsen ist.

Druckfehler sind uns nur wenige aufgefallen, so p. 36 fĕstinăre (für fēstīnāre); p. 38 excubare das Compositum dick gedruckt, während p. 39, 40 die Simplicia valere und timere in normalem Druck erschienen. Daſs p. 36 lamentare (bekanntlich erst in der Vulgata) auftritt, während p. 52 lamentari unter den Deponentibus fehlt, ist auch nur auf ein Druckversehen zurückzuführen.

---

[1]) Wir setzen hier der Kürze halber Caesar für das bellum Gallicum allein.
* bedeutet bei Caesar, † bei Nepos vorkommend.

Digitized by Google

Jeder, der das Hauptsche Verzeichnis mit den entsprechenden Abschnitten der üblichen Grammatiken etc. vergleicht, wird überrascht sein durch die verständige Sichtung und durch die klare und übersichtliche Gruppierung des Stoffes und wird in seinem Kreise das Seinige thun, um das treffliche Buch, das einen entschiedenen Fortschritt in der Reform des lateinischen Elementarunterrichts darstellt, in die Hände der Schüler zu bringen.

Jena. Dr. O. Unrein.

X.

Das Casseler Gymnasium der siebziger Jahre. Erinnerungen eines Schülers aus damaliger Zeit. Berlin 1891, Walther und Apolants Verlagsbuchhandlung. 84 S. M. 1,50.

Das warm und pietätvoll geschriebene Büchlein will den Angriffen und Verdächtigungen entgegentreten, die in der Presse mehrfach im Anschlufs an die Schulreformfragen gegen die bekannte Casseler Anstalt erhoben worden sind. In der Charakteristik der an dem Lyceum Fridericianum in den oberen Klassen wirkenden Lehrer weist der Verfasser die erziehliche Bedeutung und den starken sittlichen Einflufs nach, der vom Direktor und den Klassenlehrern ausging. Dabei verfehlt er nicht, das höchst unpädagogische Auftreten eines Geh. Oberschulrats zu geifseln, der das Gymnasium inspizierte — ein drastisches Beispiel für die verwerfliche bureaukratische Art, die unser Schulwesen nicht selten eher zurückgebracht als gefördert hat. Rein.

A. Abhandlungen.

I.

Pädagogische Experimentalschulen — eine noch unerfüllte Forderung Pestalozzis.

»Keine einzige der Erforschung der Erziehungskunst geweihte Anstalt und kein einziger Lehrstuhl dieser Wissenschaft ist vorhanden«, schrieb Pestalozzi seinerzeit (Seyffarth, die Werke Pestalozzis IV, 256). Wenn auch seine Klage für die Gegenwart nicht mehr im vollen Umfange berechtigt ist, so sind wir doch noch weit von einer Erfüllung der in diesen Worten ausgesprochenen Forderung entfernt. Die vorhandenen Professuren der Pädagogik und die pädagogischen Universitätsseminare mögen vielleicht als genügende Einrichtungen zur dogmatischen Überlieferung der pädagogischen Erfahrungsergebnisse betrachtet werden, Mittelpunkte der pädagogischen Wissenschaft können sie nicht werden, so lange sie der »der Erforschung der Erziehungskunst geweihten Anstalten«, der Übungsschulen, entbehren. Denn diese allein können, indem sie pädagogische Experimentalschulen im Sinne Pestalozzis sind, die Quellen und die Prüfungsstellen der pädagogischen Theorie werden. Keine andere Anstalt kann ihnen diese Aufgabe abnehmen, denn alle sonstigen pädagogischen Einrichtungen müssen den »Kollektivansprüchen« der Gesellschaft mehr oder weniger Rechnung tragen, während die Übungsschule des pädagogischen Universitätsseminares nur nach wissenschaftlichen Prinzipien geleitet zu werden braucht. Unsere Lehrerseminare können sie nicht ersetzen. Haben diese ihre Zöglinge nun zwar auch nicht durch blosse Anlernung von

Digitized by Google

Formen zu »Knechten der Methode« zu erziehen, (Niedener, Erz.-Unt. I, 192), so müssen sie sich doch darauf beschränken, denselben in interesseweckender und kraftbildender Weise den Besitz der Zeit an pädagogischer Erkenntnis zu übermitteln und zur entwickelten Fertigkeit in den bewährten Methoden zu verhelfen. Ihre Wirksamkeit, die sie vielleicht zu Normalschulen erheben kann, setzt die Existenz von Experimentalschulen voraus, in denen »die vorhandenen Lücken des Erziehungswesens durch neue Versuche und Beobachtungen ausgefüllt und auf der anderen Seite die aufgestellten Entwicklungsmittel und Formen erprobt werden« (Pestalozzi, Ansichten und Erfahrungen. Einleitung). In ihnen sollen die Jünger der pädagogischen Wissenschaft nicht nur durch die Aneignung einer mehr oder minder begründeten Theorie, sondern auch durch die lebendige Teilnahme an pädagogischen Versuchen und Beobachtungen herangebildet werden. »Erst mufs man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann,« sagt Kant (Über Pädagogik. K. Richters Päd. Bibl. X, 69) und er begründet seine Forderung, indem er hinzufügt: »Man bildet sich zwar insgemein ein, dafs Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und dafs man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut oder nicht gut sein werde. Man irret hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, dafs sich oft bei unsern Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen, von denen, die man erwartete. Man sieht also, dafs, da es auf Experimente ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann.« In der Erkenntnis der Notwendigkeit des pädagogischen Experiments begegnet sich Pestalozzi mit dem Königsberger Philosophen. Er betrachtete seine Unternehmungen wesentlich als Mittel, »einige wichtige Ideen über Menschenbildung durch anhaltende und genugsame Erfahrungen prüfen zu können« (Erklärung an das Publikum 1804). Es ist nicht immer beachtet worden, dafs er durch seine pädagogischen Versuche, indem er die Bedingungen des geistigen Geschehens willkürlich abänderte, also durch Experimente, seine Beobachtungen am Kinde ergänzen wollte. Seine Mitarbeiter bestätigen diese Auffassung. Fischer schrieb (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, I. Brief): »Es ist fast unglaublich, wie unermüdet er Experimente anstellt, und da er — einige leitende Ideen ausgenommen — mehr nach denselben als vor denselben philosophiert, so mufs er sie zwar vervielfältigen, aber die Resultate gewinnen auch an Sicherheit« und Tobler urteilte (W. G. II.): »Ich sah, dafs er dem Einzelnen seiner Unternehmungen keinen Wert gab, sondern vieles davon nur zum Wegwerfen probierte.« Pestalozzi selbst erklärte in der »Lenzburger Rede«, dafs er »vieles auf dem forschenden Wege von Stanz bis Iferten in spem futurae oblivionis« gethan habe. Eine Berücksichtigung dieser Richtung seiner Thätigkeit, die ihm bei Lebzeiten den Vorwurf zuzog, dafs er die

Digitized by Google

Kinder pädagogischen Versuchen opfere, würden manche spätere absprechende Kritik über Pestalozzis Erziehungs- und Unterrichtspraxis verhütet und eine gerechtere, weil zutreffendere Darstellung derselben herbeigeführt haben, als dies thatsächlich geschehen ist. Es würde sein Verdienst nicht schmälern, das er sich um die pädagogische Wissenschaft durch die Erörterung der Stellung und Form des pädagogischen Experiments, durch die er zu seinem Postulate der »Probschule« geführt wurde, erworben hat, wenn man ihn als den Urheber dieses Gedankens nicht gelten lassen wollte. Kant weist an der bereits angezogenen Stelle darauf hin, dafs »die einzige Experimentalschule, die gewissermafsen den Anfang machte, die Bahn zu brechen«, das Philanthropin in Dessau war. »Man mufs ihm diesen Ruhm lassen«, sagt er, »ohngeachtet der vielen Fehler, die man ihm zum Vorwurfe machen könnte; Fehler, die sich bei allen Schlüssen, die man aus Versuchen macht, vorfinden, dafs nämlich noch immer neue Versuche dazu gehören. Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Plänen zu arbeiten, und wo sie unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen.« Die Annahme jedoch, dafs Pestalozzi unbeeinflufst von anderer Seite, ganz selbständig zu seiner Idee der Probeschule gekommen ist, entbehrt nicht der Berechtigung, da der Weg, auf dem er zu einer wissenschaftlich fest begründeten Theorie der Pädagogik gelangen wollte, der der Empirik war. »Nicht isoliertes Nachdenken über unsere Kräfte« (Mann III, 365), nicht »die geistige Tiefe der Nachforschungen über das Wesen der Menschennatur«, sondern tausend »partielle Erfahrungen des wirklichen Thuns der Natur in der Entfaltung unserer Kräfte« sollten ihn zu diesem Ziele führen, das seinem ganzen pädagogischen Streben als höchstes vorschwebte. Dafs die Experimentalschule aber nur als unabhängige Anstalt möglich und nur als solche wirksam ist, das hat Pestalozzi aus dem Munde seiner eigenen Lehrer erfahren müssen, die ihm 1813 Vorstellungen darüber machten, dafs er durch seine ewigen Versuche alle Klassen zerstückele und den Zusammenhang in allen Unterrichtsfächern unmöglich mache. (Morf, Leben Pestalozzis IV, 416). Sie kann ihre naturgemäfse Stätte nur an der Universität haben. Dies erkannte in Sachsen schon 1785 der spätere Oberkonsistorialrat Dr. J. Chr. Rädler, der in den »ohnvorgreiflichen Gedanken über die von den Universitäten zu Leipzig und Wittenberg eingesendeten Pläne zu Schullehrer-Seminarien und Realschulen« den Vorschlag, die praktische Ausbildung der Pädagogen an der Universität auf zusammenhangslose Übungen mit einzelnen Schülern und den Besuch von öffentlichen Lehranstalten zu beschränken, zurückwies und als unerläfslich die Einrichtung von Übungsschulen mit den bestimmten Worten forderte: »Es ist zur Vervollkommnung von

dergleichen Seminaristen keineswegs hinreichend, dafs ihnen dann und wann einige Kinder dargestellt werden oder sie mitunter öffentliche Schulen besuchen und bei solcher Gelegenheit selbst Versuche im Unterrichten machen; vielmehr mufs dergleichen Institut (das Seminar) zugleich eine eigene resp. Normal- und Experimentalschule haben, worin die Seminaristen neben dem zu verlangenden theoretischen Unterrichte nicht nur musterhafte Lehrer zur Nachahmung aufgestellt finden, sondern sich auch ununterbrochen im eigenen Vortrage nach den zu befolgenden Lehrmethoden üben können. Experientia optima magistra« (E. Pohle, Der Seminargedanke in Kursachsen 1887, p. 113). Die Pestalozzische Auffassung der Experimentalschule als der Werkstätte der fortschreitenden pädagogischen Wissenschaft fehlt zwar dem Postulate Rädlers. Aber wenn man auch zunächst absehen wollte, der Universitätsübungsschule diese höhere Bestimmung zu geben, an der wir jedoch als ihrer eigentlichen Aufgabe festhalten müssen, so würde sie auch in einer solchen Beschränkung schon von unleugbarem Vorteile für die pädagogische Wissenschaft sein. Weil an der Stätte einer Universitas Scholarium befindlich, könnte durch sie pädagogisches Interesse in viele davon leider noch wenig berührte Kreise getragen werden. Sie dürfte die Frage der Reform der höhern Schulen in ihrem Kerne mit lösen helfen, indem sie dafür Sorge trägt, dafs die berufenen Arbeiter an denselben mehr als bisher sich auch als Pädagogen, nicht nur als Gelehrte betrachten lernen. Dann würden die Erziehungsfragen auch jenseits der Kreise der Volksschule die ihnen gebührende Beachtung und sorgfältige Erörterung finden. Die segensreiche Folge davon wäre das Aufhören der harten und unnatürlichen Trennung zwischen den an höheren und den an niederen Schulen Wirkenden, die sogar zwischen Volksschullehrern und Seminarlehrern eine tiefe Kluft befestigt; denn das Bewufstsein des Gemeinsamen in der pädagogischen Seite ihrer Thätigkeit müfste zu einem Zusammenwirken der Vertreter aller Schulgattungen führen. Es ist zu beklagen, dafs die Regierungen, die einmal aus anderem Anlasse (sc. der Reformation des preufsischen Landschulwesens, Morf, IV, 189) ergangene Warnung Pestalozzis, seine Versuche nicht »zu schnell als Staatssache allgemein zu machen«, in bezug auf die Experimentalschule peinlich befolgt haben. Das einzige jetzt in Deutschland bestehende, mit einer Übungsschule verbundene Universitätsseminar ist eine Pflegstätte der Herbartischen Pädagogik. Die Pestalozzische Forderung der Experimentalschule, die bei einer künftigen Pestalozzifeier mehr als bisher verwirklicht sein möge, ist eben einer der vielen Berührungspunkte zwischen den beiden einflufsreichsten Vertretern der deutschen Pädagogik in unserm Jahrhundert, Pestalozzi und Herbart. Die hinter uns liegende Gedenkfeier für den Erstgenannten wird hoffentlich mit dazu beigetragen haben, den

Digitized by Google

bisweilen zwischen ihnen konstruierten Gegensatz in seiner Unhaltbarkeit aufzuzeigen.

Dresden. Th. Klähr.

II.

War Dörpfeld Individualist?

Mit Rücksicht auf Abhandlungen R. Rifsmanns erwogen von Fr. Franke.

Das litterarische Wirken Dörpfelds war auf zwei Hauptziele gerichtet: auf Methodik im weitesten Sinne des Wortes und auf die Darlegung und Förderung einer naturgemäfsen Schulverfassung. Auf die letztere legte er[1]) das meiste Gewicht, und das war jedenfalls in den Zeitverhältnissen begründet. In didaktischer Hinsicht konnte er sagen: »Es war lange Zeit trübe um mich, sehr trübe, aber es wird lichter.«[2]) In Hinsicht auf die Schulverfassung hat er einen solchen Lichtblick nicht erleben dürfen; denn hier herrscht auch bei vielen »didaktischen« Freunden eine gewisse Zurückhaltung, hiergegen erhebt sich bei Gegnern der lauteste Widerspruch, und der Anlafs zu dem »Fundamentstück« war der v. Gofslersche Schulgesetzentwurf, welcher die bestehenden Schulgemeinden ganz beseitigen wollte. Aber beide Zielpunkte wuchsen wenigstens nach Dörpfelds eigener Meinung aus einem Fundamente, d. h. aus derselben Anschauungsweise hervor, wie ja auch umgekehrt der didaktische Materialismus nicht blofs durch die büreaukratische Aufsichtsordnung äufserlich gefördert und konserviert wird, sondern mit derselben innerlich verwandt ist.[3])

Nun wird aber vielfach verkannt und abgestritten, dafs Dörpfelds Gedankenfundament die Herbartische Anschauungsweise ist. Ferner wird diese Anschauungsweise selbst seit Jahren eines einseitigen, verwerflichen Individualismus und Dörpfeld des Schwankens zwischen diesem und einer entgegengesetzten richtigeren Anschauungsart beschuldigt; dies geschieht insbesondere von Herrn Rektor R. Rifsmann in Berlin mit solcher Ausdauer, dafs sich bereits eine kleine Litteratur darüber gebildet hat, ohne dafs die Frage meines

---

[1]) Wenigstens nach der Auffassung Vogts, s. Erläuterungen zum 26. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. S. 5.

[2]) Der didaktische Materialismus. Gesammelte Schriften II, 2, S. 50. (Die römische Ziffer bezeichnet den Band der Ges. Schr., die arabische die Abteilung in demselben. Vgl. die Anzeige derselben Päd. Stud. 1896, 1. Heft.)

[3]) Did. Mat. Ges. Schr. II, 2, S. 16 ff., 22 f. und 95 ff.

Erachtens zum Austrage gekommen ist.[1]) Denn es wurde bisher die sorgfältige Erörterung der Frage auf der 22. Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Pfingsten 1890 in Jena), an welcher Dörpfeld passiv (als angerufene Autorität) und aktiv (durch briefliche Äufserungen) beteiligt war, gar nicht berücksichtigt;[2]) ferner wird gerade die Schulverfassungslehre, die jedenfalls den in Jena Versammelten gegen den Vorwurf des Individualismus am sichersten schien[3]), mit Hilfe vermeintlicher sozialpädagogischer Gedanken heftig bekämpft und dadurch gegen Dörpfelds eigene Meinung ein Gegensatz zwischen den methodischen und den Schulverfassungsbestrebungen behauptet. Dies und noch manches andere, das ich nicht im Voraus anführen will, legt wohl die Vermutung nahe, dafs hier entgegengesetzte Anschauungen vorhanden, aufserdem aber auch Mifsverständnisse im Spiele sind und beide den Sprachgebrauch in Verwirrung gebracht haben. Jedoch an der deutlichen Feststellung der wirklichen Gegensätze und an allgemeiner Verständigung über das, worüber wirkliche Übereinstimmung besteht, und was noch der Entscheidung harrt, fehlt anscheinend noch viel. Diese Verständigung und jene Feststellung sind aber die beiden Endziele einer zweckmäfsig durchgeführten Diskussion.[4]) Gestützt auf die sämtlichen Schulverfassungsschriften und auf die im Erscheinen begriffene Gesamtausgabe von Dörpfelds Schriften und unter Bezugnahme auf die an-

---

[1]) 1. Rifsmann, Neue Lehrgegenstände in der Volksschule. Frankfurter Schulzeitung VI, 1889, Nr. 12—14. (Künftig kurz zitiert: Frankf. Sch. nebst der Seite.)

2. Derselbe, Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unseres Jahrhunderts. Neue Bahnen III, 1892, S. 8—32 und 57—84. (Kurz: Neue B.)

3. Derselbe, Ausführliche Anzeige des »Fundamentstückes«, Heft 1 und 2. Blätter für die Schulpraxis (Beilage der Preufsischen Lehrerzeitung) 1893, Nr. 12, S 92—94.

4. Dams, Herr Rifsmann und das Fundamentstück. Evang. Schulbl. 1894, S. 288—312 und 321—338. Dazu Bemerkungen Rifsmanns ebenda 1895, S. 233—241 und die Antwort von Dams S. 241— 251.

5. Rifsmann, Fr. W. Dörpfeld. Pädagogische Zeitung 1893. S. 725 bis 730.

6. Z., Zur historischen Stellung Dörpfelds und über das Fundamentstück. Zeitschr. für Philos. und Päd. 1895. S. 297—303 und 379—382.

7. Trüper, Zum Sozialismus Dörpfelds. Evang. Schulbl. 1895, S. 307 bis 309. Trüper will, sobald es seine Zeit erlaubt, die ihm »von Dörpfeld übertragene Herausgabe seiner sozialpädagogischen Nachlässe und längst vergriffenen Abhandlungen« besorgen, jedenfalls im 7.—10. Band der Gesammelten Schriften, welche dem Prospekte nach die Schulverfassungsschriften u. a. enthalten sollen).

[2]) Rifsmann führt Neue Bahnen III, 1892, S. 81 zwar den Titel der Trüperschen Abhandlung aus dem 22. Jahrbuch an, nimmt aber auf die dazu gehörigen »Erläuterungen« (S. 23—50) keine Rücksicht.

[3]) Erläuterungen zum 22. Jahrb. S. 25, 33, 40.

[4]) Ebenda. S. 24.

geführte zeitgenössische Streitlitteratur ziehe ich daher in Erörterung: 1. Dörpfelds historisches Fundament, ich meine die Männer, die Autoren, deren Denken und Wirken er selbst aufgenommen und fortgeführt zu haben glaubte; d. h. also, obwohl Dörpfeld eine umfassende Kenntnis der ganzen pädagogischen Vergangenheit besafs, doch wesentlich die Anschauungen, mit deren Hilfe er die Leistungen der Vergangenheit verarbeitete, d. h. seine Stellung in der Herbartischen Schule; 2. das Gedankenfundament selbst, aus dem das Wirken des Mannes erwuchs, und damit die wahren Zielpunkte dieses Wirkens.

In der Erörterung werden sich allerdings beide Aufgaben ebensowenig durchgreifend auseinander halten lassen wie die beiden Hauptseiten von Dörpfelds Thätigkeit, ja im Laufe der Erörterung wird die Aufgabe ein sehr verschiedenes Aussehen erhalten. Ich habe nicht die Absicht, die beiderseitigen Lehren und die historischen Zuasmmenhänge möglichst vollständig darzustellen, sondern beschränke mich auf das, was zur Verständigung über das, worüber Einstimmung herrscht, und zur Konstatierung des Gegensatzes nötig ist. Mehrfach genügt es sogar, Punkte, die nicht auf dem in Rede stehenden Gegensatz beruhen, einfach aus der Erörterung auszuscheiden.

I.

Bezüglich des litterarhistorischen Fundamentes behauptet Rifsmann (Päd. Ztg. 726): Dörpfeld war bis an den Anfang der siebziger Jahre, also noch in der Theorie des Lehrplans (1873) kein Herbartianer, stand insbesondere Ziller vollständig fern. — Dafs es weder mit dem früheren Fernstehen, noch mit der späteren Wendung seine Richtigkeit hat, das hat Z. hinlänglich nachgewiesen [1]), doch ist in Hinsicht auf die vorliegende Frage seinen Ausführungen noch manches hinzuzufügen.

Im »didaktischen Materialismus« (1879), meint Rifsmann, stellt sich Dörpfeld im Gegensatz zu seinem früheren Standpunkt »vollständig auf den Boden der Pädagogik Zillers, und naturgemäfs tritt damit der sozialpädagogische Gesichtspunkt zurück. Ganz entschwindet derselbe allerdings nicht, wie sich schon aus der Kritik ergiebt, die gelegentlich an verschiedenen Grundsätzen Zillers geübt wird, und die nach Dörpfelds eigenen Worten darauf beruht, dafs nach seiner Auffassung die **Natur der**

---

[1]) Zeitschr. für Philos. u. Päd. 1895, S. 297 ff. Die Bemerkungen sind anscheinend ohne die Ges. Schriften abgefafst; durch die »Ergänzungen«, welche der 2. Aufl. der Theorie des Lehrplans beigegeben sind (II, 1), würde der Nachweis für Z. und gegen Rifsmann noch viel einfacher geworden sein. Vgl. aufserdem: Die schulmäfsige Bildung der Begriffe. Ges. Schr. I, 2, S. 38, 45 f.

Digitized by Google

Lehrgegenstände, die er als soziales Gut und nicht als blofses Hilfsmittel zur Erzielung formaler Bildung ansah, mehr befragt werden müsse, als dies in der Herbartschen Schule bisher geschehen sei.« Nach diesem sozialpädagogischen Gesichtspunkte müsse »der Einzelne durch die Erziehung dem Ganzen zugeführt, eingereiht werden in die sozialen Gemeinschaften, welche objektive Realitäten seien, deren Einwirkung Erziehung und Schule nicht abwehren können.« (Päd. Ztg., 726 f.; Neue B. 79 f.; Evang. Schulbl. 1895, 237.)

Statt des sehr bestimmten »naturgemäfs« war auffälligerweise unmittelbar vorher gesagt, dieses spätere Zurücktreten des sozialpädagogischen Gesichtspunktes sei »möglicherweise dem Einflusse der individualistischen Pädagogik Herbart-Zillers, der Dörpfeld später mehr Raum verstattete als früher, zuzuschreiben.« Das ist für einen blofsen Wechsel im Ausdruck zu viel, und sachlich verträgt sich beides nicht miteinander. Denn eine naturgemäfse Folge ist nicht blofs möglich, sondern sie tritt mit Notwendigkeit ein; wird sie dagegen einer bestimmten Thatsache gegenüber als mögliche Folge aufgefafst, so heifst das, die Folge selbst ist als Thatsache da, sie könnte aber auch eine andere Ursache haben. Um diese Sache klarzulegen, wäre demnach zu untersuchen: Erstens: Ist die behauptete Ursache wirklich vorhanden, d. h. um nur den leichtesten Fall anzunehmen, drängt die Herbartische, die Zillersche Pädagogik den sozialen Gesichtspunkt zurück? Zweitens: Ist die behauptete Folge als Thatsache vorhanden, d. h. ist Dörpfeld in seiner späteren Zeit anti-sozialpädagogisch geworden? Und drittens: Ist gegebenenfalls diese Folge aus jener Ursache hervorgegangen? Wenn letzteres nicht der Fall wäre, so müfste man sich dann allerdings nach anderen Ursachen umsehen und könnte dann auch von möglichen Ursachen sprechen. Aus Rifsmanns sonstigen Ausführungen erkennt man aber, dafs er alle drei Fragen bejaht und andere, blofs mögliche Ursachen der in seinen Augen vorhandenen Wandlung gar nicht annimmt; sie ging nach seiner Meinung nicht »möglicherweise«, sondern »naturgemäfs« aus der Herbartischen Pädagogik hervor.

Nun beweist aber die angeführte Äufserung Dörpfelds über die Natur der Lehrgegenstände nicht das, was Rifsmann behauptet, nämlich dafs Dörpfeld früher eine »sozialpädagogische« Ansicht gehabt habe, die ihm unter dem Einflusse des Herbartianismus gröfstenteils entschwand. Rifsmann nämlich versteht unter dieser Natur eben den »sozialpädagogischen Gesichtspunkt.« Was er zur Charakteristik desselben sagt, (s. vorher), das ist richtig angeführt aus den »Drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen« (1869). Es dient dort (vgl. S. 29—37) auch in gewissem Sinne zur Charakteristik des pädagogisch notwendigen oder berechtigten Lehrstoffes, insofern dieser in der vorhandenen

Kultur gegeben sein muss und folglich auf den Nachwuchs vererbt wird; zugleich aber ist es der Nachweis des richtigen Verhältnisses der Schule zu den Lebensgemeinschaften, nämlich, dafs die Schule 1. ihr Bildungsmaterial aus dem Kulturerwerb dieser Lebensgemeinschaften entnehmen, 2. die Schüler zu einer selbstthätigen Teilnahme an dem Leben dieser Gemeinschaften anleiten und ausrüsten und zu diesem Zwecke mit den Lebensgemeinschaften in lebendiger Verbindung stehen mufs (S. VI). Dörpfeld stellt also diese Überlegung an der Schulverfassung wegen (an die Rifsmann nicht denken will), nämlich um die Notwendigkeit einer lebendigen Verbindung des Schulwesens mit der Familie, mit den Gewerbsständen, mit Staat und Kirche, kurz: mit »allen Schulinteressenten« darzulegen. Bei dieser Organisation, meint Dörpfeld, erfolgt die Vererbung der Kulturgüter von Generation zu Generation am sichersten und vollständigsten. Es wird also weder die Thatsache, noch die Notwendigkeit dieser Vererbung bestritten, nur ist dies nicht diejenige »Natur der Lehrgegenstände«, von der bei Dörpfeld die Rede ist.

Rifsmann kann ja seinerseits die Thatsache und die Notwendigkeit dieser Vererbung, soweit sie auf den Unterricht Einflufs hat, »Natur der Lehrgegenstände« nennen. Aber bei Dörpfeld hat dieser Terminus seinen systematischen Ort nicht in der Grundlegung der Schulverfassung, sondern in der Theorie des Lehrplans. An dieser Stelle (Ges. Schr. II, 1, S. 88—109) spricht Dörpfeld von einer ganz anderen »Natur« der Lehrgegenstände, welche Rifsmann zwar auch kennt, aber nach der von ihm angenommenen Terminologie in das Gebiet der »Individualpädagogik« verweisen würde. Dörpfeld setzt nämlich, wie es gar nicht anders geschehen kann, Kulturgüter (»wahrhafte Nationalgüter«, Freie Schulgemeinde S. 262) als vorhanden voraus und untersucht nur, wie ihre »Vererbung«, soweit sie in absichtlicher Weise durch den Unterricht zu erfolgen hat, stattfinden muss. Er geht also durch: 1. den Religionsunterricht in Beziehung a) zur Naturkunde, b) zur Menschenkunde; 2. die Menschenkunde in Beziehung a) zur Naturkunde, b) zum Religionsunterricht; 3. die Naturkunde in Beziehung a) zur Menschenkunde, b) zum Religionsunterricht. Es ist z. B. die Rede von dem Stoffe des Religionsunterrichts: von Lebensgängen und Begebenheiten, von den in denselben wirkenden Kräften und Gesetzen, von Gegenständen nicht-sinnlicher Art, von äufseren Objekten, die dabei mit vorkommen, aber begrifflich anderen Lehrfächern angehören, von Auffassungen äufserer Vorgänge, die als Bezeichnung innerer in der Sprache zu stehenden Ausdrücken geführt haben (bekehren, erleuchten). »Darf die Didaktik«, fragt er, »diese Thatsache, diese natürlich gegebene Verbindung der Lehrfächer, ignorieren? Kann sie es? Gewifs nicht. Sie mufs ebensowohl

Digitized by Google

die Natur des Objektes, der Lehrstoffe, berücksichtigen, als die Natur des Subjektes, des Geistes; wo nicht, so schafft sie sich selber Hindernisse und läfst sich obendrein die Vorteile entgehen, welche ihr die Natur in die Hand geben will. Naturgemäfs lehren heifst auch: der Natur der Lehrstoffe und ihrer inneren Verbindung gemäfs lehren.« (S. 91.)

Hieraus geht wohl deutlich genug hervor, dafs Rifsmann das Wort von der Natur der Lehrgegenstände in einen falschen Zusammenhang gebracht und demgemäfs unrichtig gedeutet hat. Dörpfeld aber spricht in demselben Sinne auch sonst von der Natur der Lehrgegenstände, z. B. im Eingange des zweiten Wortes über das Enchiridion: »Eine Kunst will anders gelehrt sein als eine Wissenschaft, die Mathematik anders als die Naturgeschichte. Wissenschaften, die auch ethische Elemente enthalten, also auch an das Gewissen, an die Gesinnung sich richten, . . . verlangen eine andere Behandlung als die, welche rein verstandesmäfsig zu lernen sind.« Der Religionsunterricht »verträgt eine rein verstandesmäfsige Behandlung gar nicht, er will mit dem religiösen Gemeinschaftsleben in Verbindnng stehen; zu dem eigentlichen Unterricht mufs sich die Andacht gesellen« u. s. w. (Ges. Schr. III. 2, S. 33f.)

Wahrscheinlich hat Rifsmann die ursprüngliche Quelle des Wortes von dieser Natur (Evangelisches Schulblatt 1875, Heft 1, jetzt als »Ergänzung« in die Theorie des Lehrplans, Ges. Schr. II, 1) gar nicht vor Augen gehabt, denn aus dem Zusammenhange geht zugleich unzweifelhaft hervor, dafs sich die Stelle durchaus nicht so, wie Rifsmann es thut, gegen Herbart, Ziller u. s. w. verwenden läfst. Nach einem längeren Nachweise nämlich, »dafs die gewohnte Schulpraxis dem Problem von der Verbindung der Wissengebiete doch nicht so fern steht, wie es anfänglich scheinen mochte« (S. 111—125), sucht D. sodann den »Vollsinn« der gewonnenen Sätze über die drei Arten der Verknüpfung, d. h. »den psychologischen Grund ihrer Zusammengehörigkeit« darzulegen (bis Seite 143). Freilich »die Frage vom Einflusse der Lehrstoffverknüpfung auf Gesinnung und Charakter« könnte auch eine »förmliche Abhandlung« nicht erschöpfend behandeln. »Umsomehr sei daher auf Zillers »Grundlegung« hingewiesen, worin nach Herbarts Vorgang der gesamte Unterricht dem ethischen Erziehungszwecke unterstellt wird. Einen besseren Wegweiser in dieser Beziehung giebt es zur Zeit in der pädagogischen Litteratur nicht.« (S. 138.) In diesem Werk, hiefs es schon vorher (S. 90), ist das Problem (nachzuweisen, welche Lehrfächer in einer allgemeinen Bildungsanstalt erforderlich sind, damit sie ein Ganzes bilden wie die Glieder des Leibes — und wie dann diese Lehrfächer zu einander in Beziehung gesetzt werden müssen) »mit dem vollen Ernst, den die Wissenschaft

fordert, wieder angefafst und seiner Lösung um ein Beträchtliches näher geführt. Die volle Lösung hat natürlich noch gute Weile: sie kann nicht eines Mannes Aufgabe sein, vollends nicht, wenn es sich darum handelt, was demgemäfs in der Lehrpraxis geschehen mufs.« In dieser »praktischen Ausprägung der theoretischen Grundsätze bestehen zwischen der Zillerschen Ansicht und der meinigen einige Differenzen, — teils in der Auswahl des Lehrstoffes auf den einzelnen Stufen, teils im Lehrverfahren«, welche, »so viel ich sehe, ihren tieferen Grund darin haben, dafs nach meiner Auffassung die Natur der Lehrgegenstände mehr befragt werden mufs, als es in der Herbartischen Schule bisher zu geschehen pflegte.«

Das ist nunmehr die Äufserung Dörpfelds, auf die Rifsmann sich stützt, mit dem Nachweis der hier in Frage kommenden Hauptzusammenhänge. Dörpfeld übt wirklich im Hinblick auf die Natur der Lehrgegenstände Kritik; freilich weniger »an verschiedenen »Grundsätzen Zillers«, sondern nach »seinen eigenen Worten« an der »praktischen Ausprägung der theoretischen Grundsätze«; dies wiederum geschieht nicht blofs »gelegentlich«, sondern überall, wo der Gedankengang darauf führt, vor allem nicht blofs in der von Rifsmann angenommenen ersten Periode, sondern seit 1879 gerade häufiger und schärfer als früher, worüber man die Ausführungen von Z.[1]) vergleichen mag. Den Anlafs zu solcher Kritik aber findet Rifsmann unrichtigerweise in dem Gegensatz zwischen Individualismus und Sozialismus, mit dem die »Differenzen« nichts zu thun haben, und die uns daher auch nicht mehr zu beschäftigen brauchen.

II.

Woher kam dem Kritiker die nicht schwer zu vermeidende, aber folgenreiche Mifsdeutung? vielleicht daher, dafs **die grundlegenden Anschauungen** seine Seele zu ausschliefslich erfüllten und einen seltsamen Sprachgebrauch notwendig mit sich brachten?[2]) — Eine gewisse Erklärung der Missdeutung ist vielleicht der Hinweis darauf, dafs Trüper[3]) dieselbe soziologische Umdeutung des Dörpfeldschen Gedankens vornimmt und dann seiner Meinung nach von Dörpfelds Standpunkte aus Zillers Unterrichtslehre ebenso des einseitigen Individualismus anklagt wie Rifsmann. Daneben macht Trüper allerdings das weitreichende Geständnis,

---

[1]) Zeitschr. für Philos. u. Päd. 1895, S. 298 f., 302.

[2]) Vgl. Pädagogium XVII, S. 5 (Oktober 1895): »Die Herren verstanden unter Individualität nicht das, was in der Pädagogik allgemein darunter verstanden wird, sondern das Gegenteil davon . . .«

[3]) Jahrbuch 22, S. 222 f. und bezüglich der »Differenzen«, S. 225.

dafs Zillers und Herbarts pädagogische Gedanken bereits über das »Individualprinzip« hinausdrängen.[1]) Ja, »wenn alle Einzelarbeiten (die auf Herbartischer Grundlage bereits geleistet sind) einmal systematisch zu einem Ganzen vereinigt würden, so wüfste ich kaum noch, wo die Pädagogik eine wesentliche Lücke hätte . . . Woran es bei uns fehlt, ist nur das, dafs die von einzelnen errungenen Resultate noch nicht als Gesamtgut in die Gesamtpädagogik unseres Vereins übergegangen sind und so sich mit den Resultaten der Individualpädagogik in allen Punkten verschmolzen haben.«[2]) Meiner Überzeugung nach steht nun Trüper zwar mit dieser letzteren Äufserung (abgesehen von dem Willmannschen Terminus) mit Dörpfeld und dadurch mit Herbart u. s. w. auf gleichem Boden; in den kritischen Gedanken der Abhandlung dagegen fufst er nicht auf Dörpfeld, wie Rifsmann meint (Neue B. 79), sondern auf Willmanns Didaktik und damit überhaupt auf einem wesentlich anderen Grunde.[3]) Dies brauche ich jedoch hier nicht weiter zu erörtern, als es im folgenden geschieht, obwohl sich Rifsmann mit auf Willmann beruft. Denn Trüper ist einer der eifrigsten Verteidiger der Schulverfassung, und auch Willmann wendet die »sozialpädagogischen» Gedanken nicht gegen die Schulverfassungsidee, sondern sagt vielmehr: »Auch für die Volksschule gebietet eine weise Schulpolitik Bedachtnahme auf die Mitwirkung der Nächstbeteiligten, nicht blofs zur Tragung der Lasten, sondern auch in Einrichtung der Schule und Anstellung der Lehrer.« [4]) Dafs Willmann hierbei Mager und Dörpfeld nicht anführt, darf man jedenfalls nicht mit Trüper [5]) als Unkenntnis oder Nichtbeachtung wichtiger Vorarbeiten betrachten, denn Willmann hat ja auch unterlassen, seinen Vorarbeiter Schleiermacher »auch nur zu nennen.« Der Gedanke einer solchen »Mitwirkung der Nächstbeteiligten« ist vielmehr so bekannt, dafs eine ausdrückliche Anführung Magers und Dörpfelds wahrscheinlich nicht nötig schien. Von wirklicher Bedeutung aber ist: für Willmann geht die Notwendigkeit einer solchen Mitwirkung nicht gerade aus seiner Sozialforschung hervor, sondern aus Gesichtspunkten der Zweckmäfsigkeit, wobei natürlich auch an berechtigte Zwecke der Gesellschaft zu denken ist; Trüper dagegen benutzt Willmanns »soziale« Betrachtungsart, um diese Mitwirkung, die, vollständig durchgeführt, zur Schulverfassung wird, erst auf den seit-

---

[1]) Ebenda, S. 209 f., 215 ff. Erläuterungen dazu, S. 50.

[2]) Die Notwendigheit einer »Ergänzung der Studien« in Richtung auf das soziale Gebiet wird ausdrücklich betont, Erläut. 22, S. 31, 35, 39.

[3]) Erläut. zum 22. Jahrb. S. 49: Willmanns Buch »ist nichts anderes als ein Versuch, Herbart mit Thomas von Anquino zu vereinigen, und wer dabei zu kurz kommt, mag der Leser entscheiden.«

[4]) Didaktik II, S. 502 f.

[5]) Jahrb. 22, S. 222.

her angeblich noch fehlenden sicheren theoretischen Grund zu stellen; Rifsmann endlich benutzt die »soziale« Betrachtungsweise, um die Schulverfassungsidee als ein Erzeugnis des Individualismus nachzuweisen! Folglich stimmt Rifsmann nur darin mit Trüper zusammen, einen gewissen Gegensatz zwischen Dörpfeld und der Herbartischen Anschauungsweise anzunehmen, den Rifsmann aber in der Hauptsache nur in Dörpfelds früherer Zeit vorfindet. Hier ist nun daran zu erinnern, dafs sich Rifsmann in seinen Ausführungen nicht nur auf Willmann, sondern auch auf Wundt und Gumplovicz[1]) stützt. (Neue B. 81.)

Gemäfs der »Sozialpädagogik«, welche sich hieraus für Rifsmann ergiebt, sagt er gegen Diesterweg, den er einen hervorragenden Vertreter der Individualpädagogik nennt, folgendes: »Sicherlich ist jedermann mit Diesterweg . . . darin einverstanden, dafs die Aneignung des Unterrichtsstoffes in bildender Weise, d. h. so geschehen soll, dafs dadurch die geistige Kraft wächst; sicherlich wendet sich ein jeder mit ihnen gegen das blofse Anlernen und Andrillen. Aber jeder wird nicht zugeben (?), dafs das Wissensmaterial nur Mittel zum Zwecke geistiger Kraftbildung sei . . . Wohnt doch einem jeden zum mindesten ein dunkles Gefühl davon inne, dafs der Wissensstoff unserer Schulen einen Eigenwert besitze, und dafs die Aufgabe der Erziehung sich nicht lediglich auf Kraftbildung beschränke, sondern dafs sie gleichzeitig der Überlieferung des geistigen Besitzes der Menschheit diene und damit in hervorragender Weise die Kontinuität der menschlichen Kulturentwickelung befördere.« (Frankf. Sch. 98.) Danach bestehen also die Merkmale der Sozialpädagogik in folgendem: 1. sie setzt die Aufgabe der Erziehung nicht allein oder hauptsächlich in die »Kraftbildung«, sondern zugleich in die richtige Aneignung eines Stoffes; 2. diese Aneignung betrachtet sie als Überlieferung und die Stoffe als ein Kulturerbe, dessen Herkunft und Entstehung aus der Gesellschaft zu erklären ist; 3. die Überlieferung pflegt sie, weil sie dem Lehrstoffe einen Eigenwert beimifst, ihn auch als Kulturgut betrachtet; 4. dieser Eigenwert scheint darin liegen zu sollen, dafs seine Überlieferung die Kulturentwickelung fördert, wonach freilich der »Eigenwert« gerade kein solcher wäre, sondern auf seiner mittelbaren Beziehung zu dem Werte der Kulturentwickelung beruhte.

Wo der Vorwurf des Individualismus zutrifft, müfste man das Gegenteil dieser Sätze lehren; das ist nun zu prüfen, und dabei gehen wir den aufgezählten Merkmalen nach.

---

[1]) Über letzteren s. Jahrbuch 20, S. 264—269.

Digitized by Google

III.

Von der »Individualpädagogik« werden als Merkmale ausdrücklich angegeben: ihr Ziel ist die »formale allseitige Ausbildung der Individualität«; und die Lehrstoffe sieht sie »als blofses Hilfsmittel zur Erzielung formaler Bildung an.« (Päd. Ztg. 726; Neue B. 9; vgl. Willmanns Didaktik I, S. 39, 347.) — Die erste Bestimmung findet sich wörtlich in Dörpfelds »Drei Grundgebrechen« (S. 32), hat aber dort wieder nicht den Sinn, welchen Rifsmann ihr giebt. »Freie, selbstthätige und allseitige Entwickelung der Individualität« ist nach Dörpfeld der »leitende Grundgedanke« Pestalozzis und von jeder Pädagogik festzuhalten. Doch ist dies für Dörpfeld wie für Rifsmann u. s. w. nur eine . . . Seite der Erziehungsaufgabe«, nur nennt sie Dörpfeld nicht die individuale, sondern die formale oder subjektive (S. 32), auch die psychologische Seite derselben (S. 30). Dieser eine, formale Teil der Erziehungsaufgabe, »welcher in der Psychologie seine Hilfswissenschaft hat« (S. 30), enthält, sucht und verwendet die »formalen Bildungsgesetze« (S. 30 f.), also z. B. die Gesetze von der Ausbildung allgemeiner Vorstellungen aus konkreten, vom Anschlusse des Neuen an das im Geist und Gemüte des Kindes vorhandene, von der Entstehung der Maximen u. dgl. Diese Bildungsgesetze nennt Dörpfeld mit Recht »formale« Gesetze, weil sie bei jedem seelischen Inhalte sich nachweisen lassen, und natürlich mufs die andere, die materiale Seite hinzukommen. »Denkt man sich z. B. neben einem Erzieher inmitten der heutigen Kulturvölker einen andern im Mittelalter, oder in noch früherer Zeit, einen dritten unter den Chinesen, einen vierten und fünften unter den Negern oder Eskimos u. s. w., die allesamt jene psychologisch-pädagogischen Grundgesetze wohl kennten, und diesen Gesetzen gemäfs ihren Zögling allseitig ausbilden wollten: würden sie bei ihren Zöglingen, die wir gleich begabt setzen wollen, das gleiche Resultat erzielen können? Natürlich nicht, — weil ihnen nicht das gleiche Bildungsmaterial zu Gebote steht, weil die Erzieher selbst nicht gleich gebildet sind. In dem Mafse, wie ein Volk eine reiche und vielseitige Kultur besitzt, in dem Mafse kann es seine Jugend reich und vielseitig bilden. Die Erziehung ist zunächst immer nur ein Vererben der Kulturgüter, welche die Väter und Vorväter erworben haben.« (Grundgebrechen S. 30 f., von Rifsmann auch teilweise angeführt Neue B. 80.)

Dafs sich hiernach die Erziehung einerseits nach formalen Gesetzen zu richten hat, hält nun Rifsmann nicht scharf getrennt von der ähnlich klingenden Forderung, den Zöglingen »formale Bildung« zu geben. (Neue B. 8 f., 77 und öfter.) Allerdings wendet er diesen Punkt nicht gegen Herbart und seine Nachfolger, sondern sagt vielmehr selbst, dafs der psychologische Irrtum,

welcher jenem Formalismus zu Grunde liegt, durch Herbarts Psychologie wissenschaftlich überwunden worden sei (ebenda 13, 20); die »formalen Bildungsgesetze« sind es ja gerade, die jenen psychologischen Irrtum verdrängt haben. Aber die »formale Bildung« war kein Regulativ, wie jene formalen Gesetze, sondern das eigentliche Ziel. Nur dadurch war es möglich, den Lehrstoff blofs als Mittel anzusehen, und vermöge der Macht des Herkommens wird er heute noch oft wenigstens für nebensächlich gehalten. (Frankf. Sch. 98.) Es entsteht also oder es erhält sich ein feindseliges Verhältnis zwischen jenem »formalen« Ziele, das man sich in dieser Weise gar nicht setzen sollte, und zwischen Stoffen, die aus irgendwelchen Gründen Eingang verlangen. Das ist der Gegensatz zwischen dem »Formalismus« und — der richtigeren Schätzung des Inhaltes im Verhältnis zur Bildung, auch zu der wirklich möglichen formalen Bildung [1]), mufs man sagen; denn ein kurzer Name, der diesen Gegensatz trifft, fehlt bezeichnender Weise, und nur soweit die Ansprüche der Stoffe sich auf praktische Bedürfnisse, auf neue Verhältnisse gründen, kann Rifsmann kurz von einem Gegensatz zwischen Schule und Leben reden. (Frankf. Sch. 108.) Mit dem Gegensatz des Individuums und der Gesellschaft hat die ganze Frage höchstens dies zu thun, dafs etwa gewisse Berufsstände ihrer gesellschaftlichen Bedürfnisse halber in den Schulen gewisse Lehrstoffe fordern und ihre Forderungen wohl auch durchsetzen, dagegen etwa die Lehrer aus individueller Neigung sich solchen Forderungen widersetzen und, wenn diese Forderungen doch Gesetz geworden sind, mit Abscheu thun, was die Pflicht ihnen gebeut. Wo aber der psychologische Irrtum kein Korrektiv gegenüber hatte, da sind auch die Forderungen der Gesellschaft auf jenes »formale« Ziel hingegangen. Rifsmann rechnet also mit Unrecht den »Formalismus« der »Individualpädagogik« zu, trotzdem diese nach seiner Meinung im 17. Jahrhundert begründet wurde (Neue B. 10), während der Irrtum des Formalismus bekanntlich schon von den griechischen Philosophen gehegt wurde und durch die »sozialistischen« vorchristlichen und christlichen Zeiten, in denen der einzelne nur als Glied irgend einer Gesamtheit geschätzt wurde, tapfer ausgehalten hat.

In derselben Weise ist überhaupt die **Ausbildung der Individualität als Ziel** der Erziehung abzuweisen, obwohl der Wortlaut bei Dörpfeld dafür spricht (siehe den Anfang dieses Teiles). Augenscheinlich ist zu denken an die andere Forderung, auf die Individualität Rücksicht zu nehmen. Diese Rücksicht auf die Eigenart des Einzelnen scheint von der »sozialen« Betrachtungsweise auch weit entfernt, ja derselben wohl entgegengesetzt

---

[1]) Ziller, Grundlegung. 1. Aufl., S. 71 f.

zu sein. »Man darf, sagt Hegel [1]), die Eigentümlichkeit des Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr mufs man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, dafs der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familie geduldet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da mufs der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heifst Erziehung.« Was in dieser Darstellung richtig ist, wird noch hervorzuheben sein. Rifsmann ist weit davon entfernt, sich so feindlich der Individualität gegenüberzustellen. Dafs, sagt er, die Erziehung den Zögling »als Individuum insofern aufzufassen hat, als sie ihre Mafsregeln seiner Eigenart anpassen mufs, versteht sich von selbst. Sie würde von vornherein auf einen Erfolg verzichten, wenn sie die thatsächlichen Unterschiede der Einzelnen betreffs ihrer geistigen und leiblichen Veranlagung unbeachtet liefse. In diesem Sinne wird es immer ein unumstöfslicher Grundsatz der Pädagogik bleiben, dafs die Erziehung individualisierend verfahren müsse.« (Frankf. Sch. 105 u. ähnlich noch öfter). Allerdings ist der Gesichtspunkt, unter dem hier die Eigenart des Einzelnen betrachtet wird, nicht derselbe. Für Rifsmann ist die Individualisierung ein unentbehrliches Mittel zur Erreichung eines (anderweit festgesetzten) Zweckes, und so sagt er an anderer Stelle geradezu: »Ihre Methode mufs, um Erfolg zu haben, eine individualisierende sein; ihr Ziel aber ist keineswegs die Ausbildung geistiger Individualität, vielmehr gerade im Gegenteil die Vermittelung gemeinsamer Anschauungen.« (Frankf. Sch. 106.) Hingegen Hegel spricht da, wo er seine entgegengesetzte Forderung geltend macht, von der Eigenart wie von einem Ziele. In der Aufklärungszeit, z. B. von Rousseau, wurde die Entfaltung der Eigentümlichkeit wirklich als Ziel angesehen. Dem lag der Gedanke zu Grunde, dafs der Mensch von Natur gut sei, dafs also Natürlichkeit schon Vortrefflichkeit bedeute. [2]) Da es hier dem Individuum ganz frei steht, was es werden wird, so kann man diese Anschauung Individualismus nennen. Aber den Ausführungen Rousseaus stellt v. Sallwürk ein Wort von Stoy [3]) gegenüber: »Die Natur als solche ist nie berechtigte Gesetzgeberin für die Zwecke der Erziehung, wohl

---

[1]) In den Anmerkungen zur Encyklopädie der Philosophie.

[2]) Vgl. Rousseaus Emil, herausgeg. von Vogt und v. Sallwürk. 1876. Bd. I, S. 82, 87.

[3]) Nach dessen Encyklopädie § 39, zu Emil I, § 10, a. a. O. S. 148.

aber für die Mittel. Es gilt, den natürlichen Menschen zu verändern und demnach, da das nur nach den Gesetzen der Natur geschehen kann, die Natur mit ihren eigenen Waffen anzugreifen.« Individualisierung ist Mittel! Das ist der Standpunkt der Herbartischen Pädagogik überhaupt, ganz wie bei Rifsmann. Ob freilich seine Vermittelung »gemeinsamer Anschauungen« mit dem pädagogischen Ziel der Herbartianer zusammentrifft, ist zu bezweifeln. Dörpfeld denkt sicherlich nicht an Gemeinsamkeit, sondern an Vortrefflichkeit der zu überliefernden Anschauungen, und letztere ist bei ihm etwas anderes als das, was Rousseau mit in seine Natürlichkeit hineindachte. Doch darüber weiter unten, wo sich auch ergeben wird, ob man hier von Individualismus reden kann.

IV.

Was über die Notwendigkeit, an die Individualität sich anzuschliefsen, gelehrt wird, gehört sonach zu den formalen Bildungsgesetzen, und die Befolgung desselben ist eins der zu ergreifenden Mittel. Das ist, nachdem die Ausbildung der Eigenart als Ziel zurückgewiesen ist, beiderseits klar. Ob man diesen notwendigen Anschlufs Individualismus nennt, darauf käme nicht viel an, ob aber die Betrachtung der formalen **Bildungsgesetze als Mittel** überhaupt Individualismus ist, bezweifle ich. Um nämlich des beabsichtigten Erfolges sicher zu sein, hat man nicht nur auf die thatsächlich vorhandenen Unterschiede der Einzelnen zu achten, sondern eben so sehr auf die thatsächlich gemeinsamen Züge der Zöglinge, also auf die Natur des Menschen überhaupt auf den verschiedenen Altersstufen. Das ist daher ebenfalls ein »unumstöfslicher Grundsatz der Pädagogik«, und diesem gemäfs wird der Einzelne nicht mehr »als Individuum aufgefafst«, sondern als dem Gattungscharakter entsprechend. Den Anlafs zu solchen Untersuchungen, also die Nötigungen und Bedürfnisse, welche dazu antreiben, kann man subjektiv nennen. Aber die psychischen Thatsachen und Gesetze, auf die wir dabei kommen und die wir dann in der Pädagogik als Instanzen anrufen, sind an sich ebensogut der Ausdruck eines objektiven Sachverhaltes wie irgend ein Gesetz der Körperwelt, und darum nichts Individuelles. Denn Gesetze werden unsere Entdeckungen gerade erst dadurch, dafs sie nicht blofs bei dem oder jenem sich offenbaren, sondern allgemein, nur vielleicht hier so modifiziert und dort anders, aber auch dies selbst wieder gesetzmäfsig. Endlich macht es auch diesen Gesetzen gegenüber keinen wesentlichen Unterschied, ob ein Einzelner oder ob eine Gesamtheit wirkt, ob für einen Einzelnen oder für eine Gesamtheit.

Dasselbe wiederholt sich bei dem zweiten Merkmal des Individualismus, dafs er die **Stoffe als Hilfsmittel** ansehe. Bezieht

Digitized by Google

sich diese Ansicht wirklich blofs auf das Individuum, sodafs sie die soziale Betrachtung ausschliefst? Dörpfeld spricht von den Stoffen bei der zweiten Hälfte der Erziehungsaufgabe (Grundgebrechen S. 30 f.), nach welcher die Erziehungsthätigkeit notwendig ein »Kulturmaterial« haben mufs; dort thut er es, wie schon hervorgehoben wurde, der Schulverfassung wegen. Hauptsache ist ihm der Nachweis, »dafs die Schule mit allen ethischen Lebensgemeinschaften in inniger Verbindung stehen mufs« (S. 36).

Zu diesem Zwecke wird daran erinnert, dafs jede der einzelnen Lebensgemeinschaften etwas zu dem allgemeinen Kulturgute beigetragen hat, (S. 31), und dann werden der Familie, den allgemeinen Schulen, den Fachschulen und den Gemeinschaften selbst, ferner den verschiedenen Teilen der pädagogischen Theorie ihre Aufgaben zugewiesen (S. 33). Wie man sieht, reicht der Gedanke durch das ganze Gebiet der Pädagogik, also auch bis dorthin, wo man die pädagogischen Zwecke bestimmt und die Mittel in Erwägung zieht. Die »Grundidee selbst« besteht ihm aber darin, »klar und sicher zu stellen: welches Kulturmaterial erforderlich ist, um sowohl die Individualität allseitig auszubilden, als auch das Individuum für die Sozietät, für die thätige Teilnahme an allen Lebensgemeinschaften allseitig auszurüsten.« Es ist wohl kaum nötig, erst zu bemerken, dafs hier das Kulturmaterial auch als — — Bildungsmittel betrachtet wird! Das heifst nicht: als blofses Mittel, denn es schwebt der Gedanke an Herkunft und Wert des »Kulturgutes« über der ganzen Darlegung; auch nicht: als Mittel blofs formaler Bildung, da diese gar nicht als Zweck vorschwebt und in der rechten Bildung materialer und formaler Gewinn untrennbar zusammengehören[1]); sondern es heifst erstens: was der Einzelne zur Förderung seiner Entwickelung braucht, das »kann ihm nur werden durch ein Bildungsmaterial, d. i. (!) durch ein Kulturerbe« (S. 32); und zweitens: dieses Material wird erworben nach Weisung der formalen Bildungsgesetze, denen man nirgends ausweichen kann (und der nach dieser Weisung erworbene Stoff bringt den Gesetzen gemäfs im Innern formale Wirkungen hervor, ohne dafs man es noch besonders wollen müfste oder auch nur hindern könnte). Dörpfeld denkt offenbar nicht, dafs die verschiedenen Betrachtungsweisen des Lehrstoffes, nämlich die nach Herkunft, Entstehung und Wert, welche Rifsmann soziale Betrachtungsarten nennt, und die »individuale« nach seiner Ver-

---

[1]) Ziller, Grundlegung S. 71; Mager, Päd. Revue I, 1840, S. 527: »das Gerede von formaler Bildung als einer Entität ist nur ein Gerede. Man gebe einen tüchtigen materialen Unterricht tüchtig, und die formale Bildung kommt von selbst, wie der Schatten mit dem Körper oder der Leib mit der Seele.« Revue 10, 1845[1], S. 11 beruft sich Mager in dieser Angelegenheit auf Herbart, »der nicht nur ein grofser Pädagog, sondern auch ein grofser Philosoph und nebenbei ein Mann von eminentem bon sens war.«

Digitized by Google

wendbarkeit in der Erziehung, einander ausschliefsen, sondern vielmehr, dafs sie zusammengehören, und dafs, wo sie nicht beisammen sind, nicht alles in Ordnung ist; nur diese bestimmten Merkmale machen den Stoff als Mittel geeignet, und was von dieser Beschaffenheit ist, sollte nicht als Mittel ungenützt bleiben. So gilt für die Erziehung überhaupt das »allgemeine Grundgesetz: dafs formale und materiale, oder subjektiv-allseitige und objektiv-allseitige Erziehung sich gegenseitig bedingen; oder mit anderen Worten: dafs die Interessen der Individualität und die Interessen der Sozietät bei der Erziehung unzertrennlich verbunden sind« (Grundgebrechen S. 36). Es wird noch hinzugefügt, dafs Schleiermacher dieses Gesetz bestätigt. Da dies Gesetz aber nicht allgemein gekannt und anerkannt ist, und auch die Erkenntnis des allgemeinen Gesetzes nur die allgemeine Richtung des wirklichen Handelns zeigt, während die einzelnen dem allgemeinen Gesetze entsprechenden Mafsregeln immer erst wieder für sich festzustellen sind: so »ist die wichtige, für die Praxis aufserordentlich schwierige Nebenfrage zu beachten: wie die beiden Grundgedanken ineinandergreifen müssen, damit das mehr oder weniger fest gewordene Gemeinschaftsleben und die freie Entwickelung der Individualität nicht kollidieren, sondern sich gegenseitig fördern« (S. 33). Es liegt nahe, hier an ein Wort Willmanns zu erinnern: »die Anstalten zur Lehre und Leitung der Jugend müssen die allgemeinen Güter, welche sie zu vertreten haben, so überliefern und verbreiten, dafs ihnen die spontanen Regungen der Volksseele entgegenkommen, und darum sorgfältig auf deren Besonderheit achten« (Did. II, S. 502). Das wäre sozusagen sogar eine sozial-individuale Betrachtungsweise, und wenn das Wort dafür auch ungewöhnlich und nach dem Bisherigen unpassend ist, so werden doch die beiden Sachen kaum einen Bindestrich zwischen sich dulden.

In Hinsicht auf die gröfsere oder geringere Sorgfalt, welche man auf den Lehrstoff, im Gegensatz zum Lehrverfahren, verwendet hat, glaubt Rifsmann einen Gegensatz zwischen dem früheren und dem späteren Dörpfeld zu finden. In dem Vorwort der »Theorie des Lehrplans« (1873) sagt Dörpfeld: »Schleiermacher und Herbart haben genugsam gemahnt, die Untersuchung über das materiale Prinzip des Unterrichts, d. i. über den Inhalt, die Lehrgegenstände nicht zu versäumen; allein die von Pestalozzi ausgegangene Anregung, wie sie auf dem Volksschulgebiet begriffen wurde, drängte immer wieder nach dem formalen Prinzipe, nach dem Lehrverfahren, hinüber. Diese Einseitigkeit hat sich bitter gerächt, und nicht am wenigsten gerade an dem Stücke, das am eifrigsten gepflegt wurde, an dem Lehrverfahren, wie die nachstehende Untersuchung erweisen wird.« Hierzu bemerkt Rifsmann im Anschlufs an die Behauptung, dafs der Inhalt der Theorie des Lehrplans keinen Einflufs Zillers zeige: »Vielmehr

wird im Vorworte neben Comenius, Herbart und Mager noch Schleiermacher genannt als ein Pädagoge, dem sich der Verfasser besonders verpflichtet fühlt« (Päd. Ztg. 726). Nun hat schon Z. (Zeitschr. für Philos. u. Päd. 1895, S. 299) ein Brief Dörpfelds aus dem Jahre 1874 mitgeteilt, in welchem es heifst: »dafs ich Schleiermacher neben Herbart genannt, soll nicht Gleichstellung bedeuten.« Aufserdem ist Dörpfeld von derjenigen Schätzung des Inhalts, die sein angeführter Ausspruch zeigt, und die er auch bei Schleiermacher vertreten fand, niemals abgegangen (während Rifsmann nach seiner angeführten Bemerkung fortfährt: »Ganz anders steht es . . . sechs Jahre später«). Endlich hätte eine etwaige Annäherung an Ziller diese Schätzung auch nicht beeinträchtigen, sondern höchstens stärken können, denn in dieser Hinsicht besteht auch zwischen Schleiermacher und Ziller keine Meinungsverschiedenheit.

V.

Sehen wir nunmehr die **Lehrstoffe** von einer zweiten Seite an, nämlich **als Erbe** von den Vätern und Vorvätern, dann spricht Rifsmann mit Recht von Individualismus. »Der Weltanschauung des 18. Jahrhunderts galt der Einzelmensch als unbedingte Einheit« (Neue B. 21). Man sah demnach in dem Staate eine willkürlich getroffene und willkürlich aufhebbare Übereinkunft, religiöse Anschauungen führte man zurück auf Betrug der Priester, welche sich derselben als blofser Mittel (!) für eigene oder fremde Zwecke bedienten u. s. w. Die pädagogische Formel, dafs der Zögling einen Gedanken »selbst finden« solle, hatte demgemäfs einen Sinn, den man sich jetzt erst mit einiger Mühe gegenwärtig machen mufs. Aber der isolierte Mensch, der für solche Thaten und »Erfindungen« nötig wäre, hat nie existiert. Vielmehr zeigt »eine vorurteilsfreie Betrachtung der Menschheit, dafs es ein Irrtum sei, zu meinen, sie bestehe aus Individuen im wahren Sinne dieses Wortes. Die Menschheit besteht thatsächlich nicht aus eigenartigen Einzelwesen, sondern aus Gruppen. Die Gedanken und Strebungen des Einzelnen sind nicht eigentlich die seinigen, sondern die Gedanken und Strebungen der sozialen Gruppe, welcher er angehört« (Frankf. Sch. 106). So erblickt »die geschichtliche Auffassung der Dinge und Verhältnisse, wie sie der Gegenwart eigentümlich ist« in dem Einzelnen »lediglich das bedingte Glied einer Entwickelungsreihe« (Neue B. 21 f.). Seine Sprache, seine Sitte, seine Religion, der Staat, in dem er lebt, sind da, ohne dafs er sie geschaffen hätte, und wirken auf ihn (mit Segnungen und Forderungen), ohne dafs er erst gefragt wird — als Naturprodukte.

Diese »objektiven Realitäten« (Grundgebrechen S. 32)

sind also pädagogisch von zwei Seiten anzusehen: Sie sind selbst da ohne das Zuthun des einzelnen Subjekts; und vermöge dieses objektiv begründeten Daseins stellen sie an Erziehung und Schule Anforderungen, welche sich auch geltend machen, wenn die Pädagogen, Philosophen u. s. w. auf Grund unrichtigen Denkens und Beobachtens einmal »auf Zeit« geneigt wären, jene objektive Bedingtheit und was daraus folgt, zu übersehen. Bei Dörpfeld weist der obige Ausdruck auf die zweite Seite: »Der Staat fordert eine patriotische, die Kirche eine christliche Erziehung, die Volkswirtschaft nützliche Fähigkeiten für das gewerbliche Leben u. s. w.« Aber die erste Seite, die notwendige Voraussetzung der zweiten, wird von Dörpfeld nicht übersehen, vielmehr wird die Entstehung der genannten einzelnen Teile dieses Erbes geradezu auf die ebenfalls genannten Gesellschaftsgruppen zurückgeführt. Dörpfeld hegt also nicht die Anschauung des 18. Jahrhunderts, sondern die einstweilen nicht näher beschriebene »geschichtliche Auffassung.« Nach Rifsmanns Behauptung müfste er aber später wenigstens im Ganzen zu jener früheren Anschauung gekommen sein, und zwar durch Herbart, Ziller u. a., welche jene frührere Anschauung selbst noch hegten und verbreiteten. Das klingt nun wohl schon an sich unwahrscheinlich genug, und ich brauche deshalb zur Klarstellung des wirklichen Sachverhaltes nicht eine Menge von Belegstellen anzuführen, sondern da Rifsmann vorläufig keinen Beweis vorgebracht hat, erst die Notwendigkeit eines Mehreren abwarten.[1]) Wichtiger scheint es mir, nachzuforschen, wie sich die unzutreffende Meinung hat bilden können.

Es mufs, sagt Herbart[2]), »die Summe von allgemeinen Bemerkungen über den Menschen, welche man Psychologie nennt, sehr notwendig durch Geschichte ergänzt und berichtigt werden. Nämlich kein Mensch steht allein; und kein bekanntes Zeitalter beruht auf sich selbst; in jeder Gegenwart lebt die Vergangenheit, und was der Einzelne seine Persönlichkeit nennt, das ist selbst im strengsten Sinne des Wortes ein Gewebe von Gedanken und Empfindungen, deren bei weitem gröfster Teil nur wiederholt, was die Gesellschaft, in deren Mitte er lebt, als ein geistiges Gemeingut besitzt und verwaltet. Daher täuscht man sich sehr, wenn man die Beobachtung eines einzelnen Menschen für vollständig hält« u. s. w. Das betrifft zunächst nur die Entstehung psychischer Gebilde in der und durch die Gesamtheit; hinsichtlich der Entstehung der gesellschaftlichen »Realitäten« selbst nur ein

---

[1]) Zusammenstellungen finden sich bei Trüper im 22. Jahrbuch S. 210 f., 240, ferner Allg. Deutsche Lehrerzeitung 1892, S. 474, 485 f.

[2]) Werke, hrsgeg. v. Hartenstein, IX, S. 185 f., auch Päd. Schriften, hrsgeg. v. Willmann, II, S. 287. Vgl. die ähnlichen Ausführungen Werke I, 302; V, 166; VI, 20 f.; IX, 203 f.; 210; XII, 260 und Willmanns Nachweise Päd. Schr. II, 663.

Wort über Rousseaus Staatstheorie: »Nirgend soll Willkür sein; überall soll die Pflicht herrschen. Weder unten noch oben in der Gesellschaft hört das Sollen auf; wir alle, ohne Ausnahme, sollen auf unseren Posten stehen, und es ist durchaus nicht erlaubt, den Staat als Werk eines beliebigen Kontrakts zu beschreiben. Rousseau mag für seine Person Entschuldigung finden; aber für seine Lehre giebt es keine haltbare Verteidigung. Es heifst die wahre Natur des Staates auf den Kopf stellen, wenn man ihn nach Art einer Handelsgesellschaft betrachtet, die auf gröfsten gemeinsamen Gewinn ausgeht, und die sich wohl nach Belieben auflösen könnte, wenn andere Hoffnung auf gröfseren Vorteil sich ihr eröffnete.« Ein Volk »soll seine Geschichte fortsetzen. Es soll in jedem Moment die nächsthöhere Stufe seiner sittlichen Veredelung erstreben, wenn es kann: wo nicht, wenigstens die jetzige als feste Basis den Nachkommen überliefern. Hier ist nichts von Willkür eines Kontraktes, sondern der Verein des Volkes in Sprache, Kirche, Gesetz und Sitte ist ein gegebenes Werk der Natur, und das Gebot der Pflicht schreibt die Bewegung vor, zu welcher man vereinigt ist.« [1])

Endlich in Hinsicht darauf, ob die Pädagogik mit Bewufstsein davon Gebrauch macht, mag erinnert werden an das geläufige Wort, dafs nicht der persönliche Erzieher, »sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist . . . Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Momente ihrer Fortdauer thun kann, dafs sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete . . . Naturmenschen bilden, heifst, die Reihe aller überstandener Übel womöglich von vorn an wiederholen.« [2]) Gegen die Pädagogik des 18. Jahrhunderts heifst es daher [3]): »Sollte Rezensent den Hauptfehler Rousseaus kurz bemerklich machen, so würde er dazu einen Punkt wählen, dessen Herr Schwarz sogar rühmend erwähnt, und der an sich auch recht gut ist: »»In der Geometrie lasse man die Kinder alles selbst finden«« (Emile. 1835. T. I, p. 236). Wir wollen ihnen die Erfindungen gern gönnen, die sie machen werden; es ist nur schade, dafs die meisten nichts erfinden, und dafs selbst die klügsten mit dem Alles, was sie erfinden, so viel wie nichts von der Mathematik wissen, die man lernen mufs, weil sie in erstaunenswerter Gröfse schon erfunden ist. Kurz: überall (hier ist die Geometrie nur ein Beispiel) erwartet Rousseau, und erwarten die ihm folgenden Pädagogen viel zu viel von den Kindern selbst . . .

---

[1]) Werke IX, 232 f.
[2]) Allg. Pädagogik; Einleitung. Päd. Schr. I, 337 f.
[3]) In der Rezension der Erziehungslehre von Schwarz, Päd. Schriften, II, S. 242 f. und 248.

Darum ist das Verhältnis zwischen dem Höheren, was dem Zöglinge gegeben werden mufs, und zwischen der Empfänglichkeit, die man in ihm voraussetzen dürfe, im Dunkeln geblieben. . . . Was in der Periode der Revisoren am meisten schadete, war der Mangel an Einsicht in die Wichtigkeit dessen, was als ein Höheres der Jugend mufs gegeben werden.«

Wie kann man (von Willmann hier nicht abgesehen) dem gegenüber, wie wenn das eine Gegenbehauptung wäre, sagen, Erziehung sei immer zugleich Vererbung, Assimilation u. dgl., und die Lehrstoffe seien ein von der Gesamtheit überkommenes Erbgut? Woher sollen wir sie denn sonst erhalten, da Herbarts Psychologie nicht »angeborene Ideen« kennt? Wie kann es nur die Erziehungsthätigkeit vermeiden, Vererbung zu sein? Man mufs annehmen, dafs der eigentliche Anlafs zur Kritik hier noch nicht steckt. Was bis jetzt von der »Individualpädagogik« gesagt ist, gehört im Ganzen zu dem, was Rifsmann anerkennt, aber noch nicht für das Ganze hält. Gegen die Bezeichnungen war aber einzuwenden: Was wirklich aus dem Individualismus des 18. Jahrhunderts stammt, das kann nicht anzuerkennen sein, und was von den Errungenschaften des 18. Jahrhunderts noch anzuerkennen ist, kann nicht aus dem Individualismus desselben stammen. Vielleicht ergiebt sich aus dem Nachfolgenden, warum dieses so einfache Verhältnis durch einen auffälligen Sprachgebrauch verdunkelt wird.

VI.

Das nächste Merkmal der Sozialpädagogik soll darin liegen, dafs sie den überlieferten **Lehrstoff um seines Wertes willen** (worauf schon der Name Kulturgut hinweist) weiter überliefert. Für die Forderung, gewisse Elemente der Kultur nicht untergehen zu lassen, kann man nun geltend machen: entweder sie haben einen unmittelbaren Wert (im Folgenden ist dabei immer speziell an den ethischen Wert gedacht); oder einen mittelbaren, indem sie irgend einen anderen Zweck fördern. Dieser andere Zweck hat selbst wieder entweder seinen Wert in sich oder darin, dafs er einem anderen noch weiter zurückliegenden Zwecke als Mittel dient u. s. f. Irgend einmal mufs diese Begründung der Thätigkeit auf den Wert zu einem Ende kommen, es sei denn, man frage überhaupt nicht nach dem Werte dessen, was man sich vornimmt, sondern begnüge sich mit der blofsen Thatsache, dafs etwas ein Zweck, d. h. ein Zielpunkt des Begehrens, des Wollens ist. Diese Gleichgültigkeit gegen den Wert dürfte man bei Rifsmann nicht vermuten. Er wird vielmehr sehr viel »Wert« darauf legen, ob irgend ein »Ziel« allen Individuen wenigstens ungefähr in gleicher Weise, oder nur diesem oder jenem Individuum oder gewissen gesellschaftlichen Gruppen thatsächlich vorschwebt

oder durch ein Pflichtgebot vorgehalten wird. Wie verhalten sich die möglichen Fälle zu einander? Setzt die Erziehungslehre einen Zweck für Alle fest, so mufs sie sich dabei entweder auf allgemeingültige und allgemeinverpflichtende Werturteile oder auf ein für Alle in gleicher Weise vorhandenes Bedürfnis stützen. Ob sie oder die ihre Weisungen ausführenden Personen dann noch andere Zwecke der Individuen (vieler oder weniger) oder einzelner Gesellschaftsklassen zulassen oder abweisen, hängt davon ab, ob diese Zwecke an sich geboten oder erlaubt sind oder nicht, und ob sie sich mit der Arbeit für den Einen Hauptzweck vertragen. Ich erinnere an die Unterscheidung der notwendigen und der möglichen [1]), der pädagogischen und der nichtpädagogischen (gesellschaftlichen) [2]) Zwecke.

In der Zwecksetzung mufs nun wohl der eigentliche Gegensatz zu Tage kommen, da Rifsmann das, was neben demselben liegt, anerkennt. »Der teleologische Teil der Pädagogik bedarf unleugbar einer Neugestaltung, die Methodik von Unterricht und Zucht aber ist in ihren Grundzügen für alle Zeiten festgestellt.« »Das Wesen pädagogischer Bildung klar gestellt zu haben«, bleibt das »unsterbliche Verdienst« der »Individualpädagogik eines Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg, Herbart« (Neue B. 84). Die gespendete Anerkennung erinnert an Herbarts Wort: Ohne die Pädagogik eines Locke und Rousseau »wäre das wahre Wesen der Pädagogik nie zu Tage gekommen.« [3]) Dieses »wahre Wesen« drückt wohl dasselbe aus wie Rifsmanns »Grundzüge«, und so bleibt noch genug Raum für den Gedanken, dafs wir »eine zulängliche Pädagogik« noch lange nicht besitzen [4]) und für Dörpfelds Klage: »Es fehlt aber noch viel daran, dafs jene Ideen (Pestalozzis) in ihrer ganzen Tragweite erfafst und nach allen Seiten hin durchgreifend angewandt wären« [5]); Grund genug, uns das, was die »Seher« uns enthüllt haben, nicht wieder verdunkeln zu lassen. Prüfen wir also sorgfältig die neue Teleologie.

Von der Individualpädagogik wird gesagt, nach ihr sei »der Erzieher als Einzelner bestrebt, den Zögling als Einzelnen einem willkürlich angenommenen Ideale gemäfs auszubilden.« (Neue B. 10.) Das weist zunächst die Willkür ab und setzt eigentlich ein notwendig zu erstrebendes Ideal voraus. Es kommt also hier nicht wie bei der vorher erörterten geschichtlichen Bedingtheit der Anschauungen des Einzelnen die reale Notwendigkeit in Frage, welche die Kausalverhältnisse zwischen den Erscheinungen aufzeigt; sondern die ideale Notwendigkeit, welche die Willkür

[1]) Herbart, Päd. Schr. I, S. 363 ff.
[2]) Ziller, Grundlegung, § 4.
[3]) Päd, Schr. I, S. 240.
[4]) Ebenda, S. 253.
[5]) Grundgebrechen, S. 20.

Digitized by Google

begrenzt durch den unmittelbaren Wert, den ein vorgestelltes »Bild« (Ideal) z. B. einer Einzelperson an sich hat, und kraft dessen es sagt: so und nicht anders sollst du sein und handeln. Ist dies Rifsmanns Meinung?

Anscheinend im Einklange damit sagt er von dem Unterrichtsstoffe, derselbe sei von selbständigem Wert (Neue B. 9 f.). Das ist zunächst der Gegensatz zu der Betrachtung des Stoffes als blofses Mittel (zur Erzielung formaler Bildung, s. oben) und fordert noch einen letzten Grund der Wertsetzung. Ferner: das Kulturgut, als welches derselbe aufserdem zu betrachten sei, habe objektiven Wert. Hier ist noch nicht klar, ob unmittelbarer, d. h. ethischer Wert gemeint ist; denn objektiv ist z. B. der Wert des Geldes oder des Lebens, und doch lehrt eine gute Erziehung, dafs keins von beiden der Güter höchstes ist. Endlich wird (in Bezug auf Diesterweg) gesagt: das Wahre, Gute und Schöne seien die Kulturgüter von objektivem Werte (Neue B. 70). Hierbei müfste eigentlich des Fragens und auch des vermeintlichen teleologischen Zwistes ein Ende sein, da niemand entschiedener wie Herbart diesen objektiven, selbständigen Wert festgehalten und den obersten Endzweck der Erziehung darauf gebaut hat. »Nur was seiner Natur nach fest steht im Denken und in der Beurteilung, das Wahre, das Würdige, das Klassisch-Schöne, samt demjenigen Historischen, was durch eine hohe und allgemeine Achtung . . . die Gemüter zu füllen vermag — nur dies kann dienen zu Mittelpunkten eines Gedankenkreises, der grofse Menschenmassen für sich erziehen soll zur bürgerlichen Sicherheit und Wohlfahrt.« [1]) Er wird aber trotzdem mit seinen Nachfolgern zu den Individualisten gerechnet, weil die »Sozialpädagogik« Rifsmanns ein anderes Ziel mit einem andersartigen objektiven Werte im Auge hat: die »Vermittelung gemeinsamer Anschauungen« (Frankf. Sch. 106). Bei Herbart könnte es statt dessen etwa heifsen: »allgemeingültiger« Anschauungen, d. h. solcher, die alle haben sollen, während »gemeinsamer« doch bedeutet, dafs alle sie wirklich haben. Herbarts »Wert« ist der blofsen Thatsache der Gemeinsamkeit, ja überhaupt der Thatsache des Vorhandenseins disparat, d. h. das Gute kann Thatsache sein oder (in irgend einem seiner Bestandteile oder irgendwo) auch nicht, ohne im letzteren Falle dadurch seinen Charakter als das Gute zu verlieren; und umgekehrt kann das Thatsächliche gut sein oder nicht, ohne im letzteren Falle seinen Charakter als Thatsächliches einzubüfsen. Der unmittelbare Wert beruht auf letzten Prinzipien besonderer Art, und die Thatsachen werden begriffen nach letzten Prinzipien anderer Art. Dagegen der objektive Wert, auf den Rifsmann zurückgeht, fällt mit der blofsen Thatsache zu-

[1]) Werke VIII, S. 164 und Päd. Schriften I, S. 349.

sammen, und darum ist die »Sozialethik«, von welcher aus er urteilt und pädagogische Zwecke setzt, mit der Vermittelung gemeinsamer Anschauungen zufriedengestellt. Das ist, um es in allgemeinster Weise auszudrücken, die Ethik des Monismus, welcher die einzelnen Erscheinungen nur als Momente des Einen, in steter Entwickelung begriffenen Absoluten ansieht. In der modernen Verbindung mit der Darwinischen Entwickelungslehre heifst der Monismus Evolutionismus.[1]) Zu der ähnlichen Grundlage der Schleiermacherschen Sittenlehre, auf die Rifsmann Wert legen müfste, hat sich Herbart im Jahre 1828 folgendermafsen geäufsert: »Ethik, als Darstellung eines Realen, ist Darstellung der Tendenzen des Absoluten, sofern sie sich in dem menschlichen Willen offenbaren; dabei wird die Billigung dieser Tendenzen, als ob sie sich von selbst verstände, — stillschweigend vorausgesetzt.« Eigentlich ist aber diese Billigung ganz ohne Sinn und Bedeutung, weil auf sie nichts ankommt, da ein Wille, der sich nach ihr richten könnte, auch ohne Sinn und Bedeutung ist. »Denn thöricht würde hier jeder Versuch genannt werden müssen, aus dem Gange der Entwickelungen hinauszutreten, die einmal im Absoluten ihren Grund haben. Die Freiheit [d. h. hier die Möglichkeit, nach eigenem Willen etwas ausrichten zu können] bejahen, würde heifsen, Unordnung stiften, Unfug anrichten, oder vielmehr sich einbilden, ihn angerichtet zu haben . . . So wenig man uns nun fragt, ob wir billigen oder nicht, ebensowenig können wir hier noch daran denken, durch eigene künstlerische Beurteilung irgendwelche Antriebe zu geben; sondern wie Vieles das Absolute durch uns nun gerade zu offenbaren und zu bilden beliebt, so Vieles geschieht durch die in uns gelegte Kraft; und wir haben dabei das Vergnügen, uns selbst mit anzuschauen, wie wir nun handeln werden, indem wir, in völliger Ergebenheit gegen das Absolute, unsern Trieb gehen lassen, wie er geht . . . Eine Sittenlehre von solchem Charakter ganz konsequent durchzuführen, das mögen wir doch einem Schleiermacher in der That nicht anmuten.[2])

Es ist auch hier weder möglich noch nötig, die Konsequenzen dieser Anschauungsart weiter zu verfolgen. Denn auch Rifsmann ist glücklicherweise weit entfernt davon, diese Durchführung zu unternehmen. Nur die eine Frage ist noch zu beantworten, wie Rifsmanns »Wert« mit der Kultur zusammenhängt, also ob er sich der hochmodernen Lehre von der »Variabilität aller Werte« anschliefst und sich damit des Mittels, die pädagogischen Errungenschaften der Vergangenheit zu schätzen,[3]) beraubt. Dieser Lehre

[1]) Hochegger in Reins Encyklopädischem Handbuche II, S. 104: »Der Evolutionismus ist streng monistisch, da er alles Geschehen als einen einheitlichen Entwickelungsvorgang der einen Substanz ansieht« . . .

[2]) Metaphysik I, § 123, Werke III, S. 466 f.

[3]) Darüber Dittes gegen Bergemann, Pädagogium XVIII, S. 8.

nach verwandelt sich die Ethik, trotzdem von Normen viel gesprochen wird, in eine deskriptive Wissenschaft«[1]), welche das »Ethos«, der Gesellschaft beschreibt. Es herrscht folglich auch in der Ethik das analytische, abstrahierende oder induktive Denken[2]) wie in der Darstellung der Kausalzusammenhänge. Demgemäfs verwandelt Rifsmann auch die Pädagogik in eine Art von Beschreibung. Es kommt darauf an, »dafs die Thatsachen der Erziehung, d. h. die Erziehung in praxi, die Erziehung, wie sie in Familie und Schule bei den verschiedenen Völkern und zu den verschiedenen Zeiten thatsächlich vor sich ging, dargelegt und durch die Analyse dieser Thatsachen der Begriff der Erziehung, sowie ihr Ziel entwickelt würde« (Blätt. f. d. Schulpr. S. 90). Das »Ziel« ist dann, streng der Grundanschauung gemäfs angesehen, der Punkt, auf den nach der dermaligen theoretischen Erkenntnis die Entwickelung bereits von selbst hinausläuft; und sobald sich diese theoretische Kenntnis ändert oder vervollkommt, ändert sich dann auch das »Ziel«. Darum hat »das sich immer lebendiger gestaltende Bewufstsein der geistigen Abhängigkeit vom Ganzen auch zu anderen Ansichten über Pflicht und Bestimmung des Menschendaseins geführt« (Neue B. 82). An der Gestaltung des Bewufstseins dieser geistigen Abhängigkeit hat bekanntlich die Herbartische Psychologie ihre grofsen Verdienste; und andere Pflichten haben sich daraus auch insofern ergeben, als bei veränderter theoretischer Erkenntnis die Aufgaben und die zu ergreifenden Mittel in ein anderes Licht rücken. Aber neue Ansichten über die Bestimmung des Menschen kann dagegen nur von neuen Anschauungen ethisch-praktischer Art ausgehen.[3]) Wenn theoretische Erkenntnis für sich allein die »Bestimmung des Menschen« ändern soll, so heifst das eigentlich: wenn sich der Kreis dessen, was ich mit meinen Kräften vollbringen kann, erweitert (nämlich durch neue, bessere theoretische Erkenntnis), so mufs ich dieses neu möglich Gewordene auch thun. Damit würde also die blofse Gröfse des Handelns, ohne Rücksicht auf gewisse Schranken und auf die sonst so sehr hervorgehobene Gesinnung, aus welcher das Handeln hervorgeht, zum Mafsstab des Wertes gemacht. In dieser Richtung bewegt sich Rifsmanns Ausspruch: »Unserer Zeit gilt nicht mehr die ideale Persönlichkeit der Indivi-

---

[1]) Erläuterungen 22, S. 37, 45. — Erläut. 21, S. 11: »Dahin mufs es kommen, wenn man für die wissenschaftliche Behandlung der Ethik den Satz aufstellt, dafs die Geschichte zugleich Norm sei, ähnlich wie Willmann in Bezug auf Pädagogik dies gethan hat.

[2]) Erläut. 22, S. 36; Jahrbuch 21, S. 299 und Erläut. dazu S. 12 (gegen Dilthey).

[3]) Eine solche Wirkung hat z. B. Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten gehabt, vgl. Herbarts Rezension von Benekes Physik der Sitten, Werke XII, S. 462 und Päd. Schriften I, S. XVII.

dualethik als Ziel menschlichen Strebens; was sie uns als Musterbild aufstellt, ist vielmehr die mitten im aktuellen Leben stehende und in ihm ihre Kraft bethätigende Persönlichkeit« (Neue B. 82). Die Ethik Herbarts weifs die Gröfse recht wohl zu schätzen, gemäfs der »Idee der Vollkommenheit«, welches der Etymologie nach das »Kommen zur Fülle« heifst. »Sie bewirkt ein Streben ins Unendliche, welches nur durch die Grenzen der Möglichkeit kann beschränkt werden.«[1]) Weiter als ins Unendliche kann doch wohl auch Rifsmanns Idealpersönlichkeit nicht gehen.

Er will sie allerdings nicht gänzlich schrankenlos wirken lassen, und dem Charakter seiner »Sozialethik« entsprechend müfsten diese Schranken nichts anderes als Thatsachen sein. Hier wird aber aus dem allgemeinen sittlichen Bewufstsein ein wirklicher Wertbegriff beibehalten. »Nicht mehr gilt der Einzelmensch als das Mafs der Dinge; vielmehr wurzelt unsere heutige Anschauung in der Überzeugung, dafs die Gruppen der menschlichen Gesellschaft Realitäten sind, die das Einzeldasein an Wert überragen« (Neue B. 81). Deutlicher an anderer Stelle (S. 84); Rücksichten auf die Einzelpersönlichkeit müssen zurücktreten, wenn es sich um ein Interesse der Gesamtheit handelt.« Ob dies wirklich eine Entgegnung auch auf die »Individualethik« Herbarts sein soll, will ich gar nicht ernstlich fragen, da nach derselben der Einzelne wie die Gruppen der menschlichen Gesellschaft der Beurteilung nach den ethischen Wertbegriffen unterliegen. Allerdings wird hier gelehrt, dafs überragende Realität nicht schon überragender Wert ist, indem ein Einzelner doch eine »Gruppe« der menschlichen Gesellschaft an Wert überragen kann — man denke an das Jahr 33 unserer Zeitrechnung! Nun wird vielleicht Rifsmann umgekehrt meinen, dafs er dies recht wohl anerkenne. Aber seine Abhandlungen wissen das Gegenteil: »Demgemäfs ist auch das ethische Ideal der Gegenwart nicht mehr zu umfassen durch die Formeln, welche die Ethik dieses Zeitalters aufstellte. Nicht in der Beglückung oder der Vervollkommnung des Einzelmenschen erschöpft sich die ethische Aufgabe unserer Zeit. Sie erstrebt vielmehr ein Höheres: die Erfassung der menschlichen Verbände als sittlicher Organismen, und dem Einzelnen gegenüber: dessen Eingliederung in jene Verbände, damit er mit Bewufstsein teilnehme an der Kulturarbeit, welche jenen als Aufgabe gestellt ist« (Neue B. 21 f.). Hier ist Herbarts Ethik unter der »Vervollkommnung des Einzelmenschen« untergebracht, wie wenn sie für die »Gesellschaft« keine Ideale aufzustellen gewufst hätte; für Pestalozzi hiefs das pädagogische Ziel: natürliche Vollkommenheit, für Kant und Herbart: sittliche Vollkommenheit (Ebenda, S. 18). Soll diese Vollkommen-

---

[1]) Herbart, Werke III. S. 377. Ziller, Grundlegung, S. 378 ff.

heit für die Gesellschaft ohne Bedeutung sein? Bezüglich der »Erfassung der menschlichen Verbände als sittlicher Organismen« mufs man fragen: was soll man mit denjenigen Verbänden anfangen, welche keine sittlichen Organismen sind? Doch der Fall kommt, mufs man wohl denken, bei der einen Substanz nicht vor. Dagegen erfährt man, von wem den Verbänden Kulturarbeit »als Aufgabe gestellt« ist, und warum das Verhältnis, in welches Herbart, Ziller, aber auch schon Pestalozzi die allgemeine Menschenbildung zur speziellen Berufsbildung gebracht haben[1]), in diesem modernen pädagogischen System kein Raum mehr ist. »Die Erziehung, welche ihren Zweck nicht als die Vervollkommnung des Einzelnen als solchen, sondern als die Vervollkommnung des gesellschaftlichen Ganzen und die Bildung des Einzelnen nur als Mittel zu diesem Zwecke auffafst, ist hinsichtlich ihres Inhalts durch aufser ihr liegende Mächte bestimmt. Ihr Inhalt, d. h. der Stoff, durch den sie bildet, ist kein anderer, als der Interessenkreis der Gesellschaft. Der Wertmesser, nach dem die Gestaltung dieses Kreises sich vollzieht, ist nicht aus pädagogischen Prinzipien zu entwickeln, sondern beruht im allgemeinen Bewufstsein der Zeit, d. h. in der Bedeutung, welche dieses den einzelnen Interessen für die normale Entwickelung der Gesellschaft beilegt.« (Frankf. Sch. 107.) Das heifst also, wenn wir nun die Wertbestimmungen auf eine Schnur ziehen:

Die Lehrstoffe haben selbständigen, objektiven Wert.

Worin liegt derselbe? In der Beziehung der Stoffe zur Kulturentwickelung. (Also ist er nicht selbständig.)

Worin liegt der Wert der Kulturentwickelung (da doch die menschlichen Verbände die Kultur immer weiter entwickeln sollen)? Das allgemeine Bewufstsein der Zeit legt ihnen denselben bei.

Warum? Weil (und so weit) es die Macht dazu hat, also in die »gemeinsamen Anschauungen« eindringt. Über die Macht hinaus giebt es nichts. Wenn nun in der Wirklichkeit die Verbände in Streit geraten und einer oder mehrere die Wertfrage durch ein Machtwort beantworten?[2]) Dann hat der Schwache keinen Grund sich zu beschweren; warum ist er schwach!

---

[1]) Am umfassendsten und unter steter Aufzeigung dessen, was den Vorgängern entnommen wurde, dargestellt in Zillers Grundlegung, wozu jetzt Willmanns Didaktik hinzunehmen ist, vgl. Erläut. 22, S. 43; vgl. S. 49: Herbart und Ziller waren »weit entfernt von Rousseauscher Isolierung«; das »richtige Verhältnis« aber ist: »zuerst Sorge für das Heil des Einzelnen, wie es die Reformatoren schon betonten, und in zweiter Linie Sorge für den Einzelnen als Mitglied der Gesellschaft.« Und S. 50: »alle pädagogischen Bemühungen sind in unmittelbarer Weise auf das Individuum, in mittelbarer auf die Gesellschaft gerichtet.«

[2]) Erläut. 22, S. 50.

VII.

Das »Fundament«, auf dem Rifsmanns kritische Gedanken eigentlich ruhen, ist blofsgelegt, und auch schon hervorgehoben, dafs ihm ein konsequenter Bau auf demselben nicht nachgesagt wird. Kehren wir nunmehr zu Dörpfeld zurück, von dem gesagt wurde, er sei früher sozialpädagogischen Gedanken ergeben gewesen. Aus der Untersuchung, was das bei Rifsmann eigentlich heifse, hat sich wohl ergeben, dafs er dies nie in Rifsmanns Sinne gewesen ist; in einem andern Sinne dagegen war er es stets. In demselben Sinne aber mufs man bei Herbart und seinen Nachfolgern von sozialer Betrachtung reden und den Vorwurf des Individualismus als irreführend abweisen.[1]) Für alles dies spricht zunächst sehr deutlich Dörpfelds Selbstanzeige der »Drei Grundgebrechen«, der Schrift also, die Rifsmann vorwiegend zitiert, und ich setze deshalb diese Anzeige mit einigen unwesentlichen Kürzungen hierher.[2])

»Die pädagogischen und religiösen Grundsätze des Verfassers sind den Lesern des Schulblattes hinlänglich bekannt. Soweit die Schulverfassung von denselben abhängt, kommen sie auch in dem Schriftchen deutlich zur Sprache. Ein anderes aber ist es mit den sozietätswissenschaftlichen Prinzipien, welche den Reformvorschlägen zu Grunde liegen. Sie treten zwar merklich genug hervor, allein eine besondere, eingehende Untersuchung konnte ihnen nicht gewidmet werden, — schon darum nicht, weil das Büchlein sonst zu umfangreich geworden wäre. In anderem Betracht würde freilich eine solche Untersuchung als höchst wünschenswert bezeichnet werden müssen. Die Schulverfassungsfrage — bei der es sich bekanntlich darum handelt, eine Verwaltungsordnung zu suchen, in welcher das Schulwesen seiner Natur und Bestimmung gemäfs regiert, d. h. geschützt, gepflegt und geleitet werden kann — hängt wesentlich mit der Verfassung aller übrigen Lebensgemeinschaften zusammen. Nun will es aber das Unglück, dafs wir in einer Zeit leben, wo die wichtigsten dieser Gemeinschaften — die Kirche, das wirtschaftliche Leben und die bürgerliche Genossenschaft — selbst erst nach einer geeigneten Verfassung ringen, zum Teil unter dem heftigsten Streit der Ansichten und Interessen. Die alten Formen wollen überall nicht mehr genügen. Dazu kommt als zweites Mifsgeschick, dafs der Staat, unter dessen Schutzdach jene Gemeinschaften leben und

---

[1]) Wundt, Ethik, 2. Aufl. 1892, S. 386 f., hebt dies in Bezug auf Herbarts Ethik auch ausdrücklich hervor, nennt dagegen seine Metaphysik individualistisch (da sie ja nicht Ein Absolutes, sondern viele voneinander unabhängige Realen annimmt). Vergl. Zeitschr. für exakte Philos. XV, S. 206 ff.

[2]) Evangelisches Schulblatt 13, 1869. S. 250—255.

ohne dessen Hülfe eine neue Verfassung nicht erreichbar ist, wiederum in derselben Not steckt. Wenn man auch annehmen will, dafs der seit 1848 eiligst vollzogene Umbau seiner Konstitution vor der Hand genüge, so ist er doch noch wenig konsolidiert; zeitweilig wird der politische Wellenschlag sogar sehr unruhig, — teils sind die alten Parteiungen noch wirksam, teils bilden sich fortgehend neue aus den Verfassungskämpfen des nationalen, kirchlichen und wirtschaftlichen Lebens. Der Staat soll allen helfen und kann sich selber nicht helfen. Aber noch ein drittes Mifsgeschick tritt hinzu. Auch die Sozietätswissenschaft weifs keinen sichern Rat, oder vielmehr: es giebt noch keine allgemeine Sozietätswissenschaft. Es giebt wohl eine Staatswissenschaft — und sie ist alt genug, — auch ein sog. Kirchenrecht; aber was weiter? Die bürgerliche Genossenschaft (gegliedert in Kommune, Kreis und Landschaft oder Provinz) sieht man gewöhnlich blofs als eine Unterabteilung des Staates an; dafs dieselbe auch eigentümliche Aufgaben habe, ist zwar kein unbekannter Gedanke, aber er ist noch keineswegs wissenschaftlich durchgearbeitet. Und was soll erst aus dem wirtschaftlichen Leben werden? Ist hier blofs für die nackte Gewerbefreiheit und die freien Vereine von Schultze-Delitzsch Raum, oder haben auch die Wünsche der sog. Sozialisten einiges Recht? — Was hier vor allem Not wäre, ist eine allgemeine Gesellschaftswissenschaft, d. i. eine Wissenschaft, die einerseits das Wesen der Gesellungen überhaupt erforschte, und andrerseits die Natur und die Aufgabe der einzelnen Gemeinschaften insbesondere. Erst auf dieser Grundlage läfst sich eine sichere Staatswissenschaft gewinnen, wie auch eine solche Verfassungstheorie der Kirche, des bürgerlichen und wirtschaftlichen Lebens u. s. w., wo eins zum andern pafst, d. h. wo alle diese Genossenschaften einander förderlich sind, anstatt einander zu hindern oder gar zu bekriegen. Allein das Leben mit seinen Nöten ist der Wissenschaft weit vorausgeeilt; diese hinkt mühsam hinterdrein und kann ob all dem Parteigewirr keinen festen Boden finden. Mehr noch als das Parteigewirr wird ihr aber wohl der Mangel einer sozialen Ethik im Wege stehen. Die Theologie scheint kaum daran gedacht zu haben, dafs hier eine grofse Lücke vorhanden ist. Die Philosophen haben zwar daran gedacht, wenigstens Herbart; allein seit dem babylonischen Turmbau und Bankerott der Hegelschen Schule sind die philosophischen Schulen allesamt in Mifskredit und die philosophischen Studien überhaupt in Vernachlässigung geraten. Unter je 100 Studierten giebt es vielleicht kaum 5—10, die z. B. von der Herbartschen Philosophie und speziell von ihrer Ethik mehr als den Namen kennen. Im preufsischen Landtage kam jene Lücke einst in stechender Weise zur Sprache, indem einer der Redner seiner Gegenpartei zurief: Es scheint fast, wie wenn wir nicht einmal

dieselben ethischen Begriffe hätten! Das schneidende Wort war vielleicht treffender, als der Redner selbst es wufste: Die Parteien haben in der That auf sozialem Boden nicht dieselbe Ethik, und zwar darum nicht, weil es keine allbekannte soziale Ethik giebt. Richtiger als jener Parlamentsredner bezeichnete der Herausgeber der »Pädagog. Revue« weiland die Sachlage, wenn er zu sagen pflegte: »In Deutschland scheint die Differenzial- und Integralrechnung bekannter zu sein, als die Ethik.« — Unter diesem drei- oder vierfachen Mifsgeschick leidet mit allen Lebensgemeinschaften auch das öffentliche Erziehungswesen. Das Verhandeln über eine angemessene Verfassung der Schulverhältnisse ist aufserordentlich erschwert. Gäbe es wenigstens eine allgemeine Sozietätswissenschaft, so könnte man die benötigten Prinzipien als Lehnsätze von dort herübernehmen und so mit bekannten Gröfsen operieren. Jetzt aber bleibt dem Theoretiker nichts anderes übrig, als gleichsam auf eigene Faust die sozietätswissenschaftlichen Grundsätze zu suchen. Die, wonach das vorliegende Schriftchen seine Reformvorschläge formuliert hat, sind in praktischer Ausprägung folgende:

1. Das Prinzip der Schulgenossenschaft, — gegenüber denjenigen Ansichten, welche die Schule entweder dem Staate, oder der Kirche, oder der bürgerlichen Genossenschaft einverleiben, oder sie vierteilen und jeder dieser Gemeinschaften ein Stück zuweisen, oder sie in der Luft schweben lassen, oder sie wie die Gewerbe der Privatfreiheit preisgeben wollen;

2. Das Prinzip der Selbstverwaltung, — gegenüber der bureaukratischen, oder hierarchischen, oder scholarchischen Form des Schulregiments;

3. Das Prinzip der Interessen-Vertretung, — gegenüber dem Unsystem der chaotischen Kopfzahl-Urwählerei.

Neben den nachgewiesenen Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen werden es vornehmlich die sozietätswissenschaftlichen Prinzipien sein, welche von der Kritik ins Auge gefafst werden müfsten. Sind diese Prinzipien richtig, so finden sich die entsprechenden Reformvorschläge von selbst. Es braucht aber wohl kaum bemerkt zu werden, dafs die von mir vorgeschlagenen Verfassungsformen noch mancherlei Modifikationen zulassen, je nach den lokalen Verhältnissen oder aus andern Rücksichten. Über solche Modifikationen möchte ich nicht scharf disputieren. Die Prinzipien sind die Hauptsache. — So hatte sich auch die frühere Schrift »Die freie Schulgemeinde« ausgesprochen.«

Rifsmann freilich redet von Herbarts Ethik eine ganz andere Sprache. Speziell in Hinsicht auf Herbarts Staatslehre sagte er 1892 in Erfurt, der Staat spiele nicht mehr die Rolle des Nachtwächters, der Leben und Gut seiner Bürger zu beschützen habe,

sei aber gegenwärtig höchster Träger der Kulturgüter.[1] Es ist ihm gleich an Ort und Stelle bemerklich gemacht worden, dafs ersteres ein Irrtum sei, ohne dafs aber die Art seiner Kritik sich bis jetzt geändert hätte. Daher wenigstens zwei kurze Worte Herbarts zur Sache: »Der Staat besitzt infolge der gesellschaftlichen Ideen seine eigentümliche Würde, und ist nicht blofses Mittel, ebensowenig der Veredelung der Menschen als der blofsen Sicherstellung der Rechte.«[2] »Da es nicht mehr als die Eine Macht auf Einem Boden giebt, mufs diese Eine auch das übernehmen, was durch konzentrierte Kraft vom Verwaltungs- und Kultursystem mag zu leisten sein.«[3] Dazu bemerkt Thilo: Hiermit »hat Herbart gleichsam das Programm einer richtigen Sozialpolitik geschrieben, und zwar ein solches, wie es aus seiner Auffassung des Ideals des Staates notwendig folgt. Der Staat ist überhaupt eine Gesellschaft; im Begriffe derselben liegt es, dafs ihre Glieder zusammen wie mit einer Seele wirken; im Ideal der Gesellschaft liegt es ferner, dafs sie alle praktischen Ideen zu verwirklichen streben mufs. Nun liegt die Macht nicht aufserhalb der Gesellschaft des Staates, sondern ist ein in ihr liegendes Glied, und zwar dasjenige, in welchem die Kraft der Gesellschaft konzentriert ist. Daraus folgt, dafs die Macht nicht blofs die Aufgabe hat, das Recht zu schützen, sondern auch ihre Kraft dem Verwaltungs- und Kultursysteme zu widmen; also auch nicht etwa den Bestrebungen für allgemeine Verbreitung des Wohlwollens und der Kultur müfsig zuzusehen und blofs zu verhindern, dafs denselben kein unrechtmäfsiger Widerstand geleistet wird, sondern sie selbstthätig zu fördern. Wenn wir nun gegenwärtig sehen, dafs die Macht der Staaten, vor allem die des unsrigen, sich dieser Aufgabe immer mehr bewufst wird, so hat Herbart freilich nicht das Verdienst, diese Bestrebungen hervorgerufen zu haben, aber doch das andere, leider wenig anerkannte, dieselben schon im Anfange unseres Jahrhunderts als sittlich notwendig vorgezeichnet zu haben.«[4]

Eine allgemeine Gesellschaftswissenschaft hat, wie auch jede ihrer Einzeldisziplinen, z. B. die Staatswissenschaft, zwei Seiten: eine natürlich-thatsächliche und eine ethische. Unsere Zeit hat nach der ersteren Seite vieles geleistet, aber nach der anderen Seite die Wahrheiten der »echten« Ethik eher noch mehr verdunkelt und verschüttet, als es die idealistische Philosophie bereits gethan

[1] Deutsche Blätter 1892, S. 391 und Allg. Deutsche Lehrerztg. 1892, Nr. 46.

[2] Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral § 125; Werke VIII, S. 339.

[3] Allg. Praktische Philos. II. Buch. Kap. V am Ende; Werke VIII, S 133. Vgl. aufserdem anal. Beleuchtung § 182 und 99—108.

[4] Zeitschrift für exakte Philosophie XVIII, 1892, S. 29 f.

hatte. Es kommt darum vor allem darauf an, ob jemand unter Sozial-Ethik eine blofse Thatsachenlehre, eine Beschreibung des jeweiligen Ethos, oder mit Herbart eine »ideale Gesellschaftslehre« versteht. Dörpfeld ist über diese Fundamentalfrage schon 1863 klar gewesen; er hat auch bis an sein Ende die Fahne des Herbartschen praktischen Idealismus hochgehalten. Ich verweise auf die Ausführungen über die Ethik im »Fundamentstück« (S. 100 ff. und 254 ff.). Im 11. Bande der Gesammelten Schriften findet sich ein »Ausblick in die Geschichte der Ethik«, welcher die »fundamentale Scheidung in zwei Reihen und den letzten Grund dieser Spaltung« darlegt (S. 192 ff.).

Mit dieser Scheidung hängt nach Dörpfeld auch die Spaltung in Parteien zusammen. Jedoch nicht so, dafs etwa die »zwei Reihen« mit den zwei grofsen Parteien zusammenfallen. Vielmehr stehen beide wenigstens in Hinsicht auf ihre praktischen Ziele auf derselben Seite, sie verhalten sich nicht wie I. und II., sondern wie Ia, und Ib. Elemente von Nr. II. aber sind als einzelne bessere Einrichtungen, als Anschauungen, die noch nicht durchzudringen vermochten, überall zerstreut. Nimmt man nun diese besseren Elemente oder eine Anschauung, welche dieselben theoretisch zusammenhält, zum Ausgangspunkt, so mufs man sich zu den beiden Hauptparteien ähnlich stellen wie Dörpfeld: man mufs nach beiden Seiten Klärung zu schaffen suchen. In der Schulgemeinde (S. 45) ist daher in Hinsicht auf die Parteizerklüftung schon von den »schweren Schulden« der Ethik die Rede; in der Leidensgeschichte (S. 285 ff.) wird den Parteien vorgehalten, dafs sie die »Muttersprache aller Nationen, welche ihnen bezeugt, dafs sie von einem Stamme sind«, nämlich die Ethik, nicht genug gepflegt, und den »echten Nachfolger« Kants nicht gekannt haben; in der Selbstanzeige der »Drei Grundgebrechen« (1869) wird aber deutlich gefragt: »Wann werden denn die Leute einmal auf den Gedanken kommen, dafs es auch soziale Ansichten geben kann, die mit der hergebrachten Schablone von »liberal« und »konservativ« und »juste-milieu« nichts gemein haben? Und warum können sie eine solche Anschauung auch dann noch nicht fassen, wenn sie ihnen schwarz auf weifs deutlich vor Augen steht?«

Nichts spricht dafür, dafs Dörpfeld in »sozialer« Hinsicht einen Wandel durchgemacht habe. Rifsmann macht die Bemerkung, dafs sich der »pädagogische Sozialismus unverkennbar als die Grundstimmung ergiebt, aus der mehrere seiner Schriften hervorgegangen sind«; dies gilt »insbesondere« von der Freien Schulgemeinde (1863), ferner von den drei Grundgebrechen (N. B. 80). Dagegen wird das »Fundamentstück« mit dem Vorwurfe des Individualismus bekämpft. Nun ist das Fundamentstück zwar eine umfassende Neubearbeitung des Gegenstandes, aber auf Grund der

Google

früheren Schriften; und diese unterscheiden sich unter sich schon in vielen Partieen nur wie wenig veränderte Auflagen desselben Werkes.[1]) Ein grundsätzlicher Unterschied ist nicht vorhanden,[2]) ja die von Rifsmann herausgehobenen »sozialpädagogischen« Abschnitte der genannten ersten beiden Schriften kehren in dem Fundamentstück vielfach beinahe wörtlich wieder. Die hier oft angeführten Ausführungen der »Grundgebrechen« über die Vererbung der Kulturgüter und die Einwirkung der »sozialen Gemeinschaften« finden sich auch schon 1863 in der »Freien Schulgemeinde« (S. 260—268) unter der Überschrift: »Die Erziehung ist nicht Volkssache geworden«; und wieder im Fundamentstück (S. 303—309) unter derselben Überschrift. Es ist folglich in dieser Hinsicht keine Änderung der früheren Grundstimmung zu konstatieren, und darum auch keine Annäherung an die »individualistische« Pädagogik Herbarts und Zillers. Wohl aber hat sich der letztere in dem von Dörpfeld gewünschten Vorwort zu den drei Grundgebrechen ausdrücklich zu den Gedanken derselben bekannt: »ich für meinen Teil wüfste kaum irgend etwas Wesentliches anzugeben, was ich nicht buchstäblich anerkennen müfste.« So sagt denn auch Rifsmann selbst an anderer Stelle umgekehrt, Ziller habe Dörpfelds Schulverfassungslehre »angenommen« (Päd. Ztg. 730). Das macht freilich die Sache noch schlimmer. Kann denn Ziller Dörpfelds Theorie nun immer noch erst veranlafst haben? Da diese Theorie 1862 (in der freien Schulgemeinde) ans Licht trat, Ziller aber zu dieser Sache zuerst 1865 (in der Grundlegung) das Wort ergriffen hat[3]), so ist es sehr wahrscheinlich, dafs Dörpfelds ausführliche Darlegungen über Schule und Gesellschaft die gedrängte Darstellung Zillers »beeinflufst« haben. Dieselben Gedanken kehren in der Allg. Pädagogik wieder. Dafs sie von Ziller (und seinen Schülern) weniger aktiv vertreten worden sind als von Dörpfeld, hat wohl in der verschiedenen Stellung zu den Verhältnissen seinen Grund. Dörpfeld hat, wenn der Schulverfassung besondere Gefahren drohten, die didaktischen Arbeiten (die Monographie über Anschauungsvermittelung, das historischkritische Werk über den Religionsunterricht, die Theorie des Lehrplans etc.) liegen lassen, weil er von dem »historischen Vorbilde« her Erfahrung hatte und dadurch vor anderen berufen war, die Idee der Schul-Selbstverwaltung öffentlich zu vertreten; Ziller hat das Umgekehrte gethan, weil seine Stellung an der Universität und am pädagogischen Seminar ihn auf die

[1]) Vgl. den Brief Dörpfelds an Prof. Theod. Vogt vom Herbste 1883 (in Justs Praxis der Erziehungsschule 1894, S 99—110, auch im Evangel. Schulblatt 1894).

[2]) Vgl. Zeitschr. für Philos. und Päd. 1895, S. 381.

[3]) Grundlegung § 3; siehe besonders gegen den Schlufs die Anmerkung über die »Freie Schulgemeinde.«

Pflege der Theorie (hier die Schulverfassungslehre mit einbegriffen) und hinsichtlich der Praxis auf die Gebiete wiesen, in denen sich zur Zeit Erfahrungen gewinnen liefsen. In der echten Erziehungsschule gehört aber beides zusammen (wie auf der andern Seite die bureaukratische Schulaufsicht mit der blofsen Lernschule, s. oben) und hat daher auch, worauf Zillers Hinweis geht, historisch dasselbe »Fundament«, nämlich Herbarts Philosophie; insbesondere ist die Idee der Erziehungsschulverfassung »auf Herbarts ideale Gesellschaftslehre gebaut.« Dasselbe sagt Dörpfeld auch selbst schon in den alten Schulverfassungsschriften so deutlich, dafs es nicht zu übersehen war. »Mit dem Detail einer Schulorganisation hat sich Herbart natürlich nie befafst. In seinen ethischen und pädagogischen Schriften ist indessen der Weg, auf welchem eine sachgemäfse Regelung des Verhältnisses zwischen den öffentlichen Schulen und der Familie, der Kirche, der bürgerlichen Gesellschaft und dem Staate gefunden werden kann, so zuverlässig vorgezeichnet, dafs ein Staats- oder Schulmann oder wer sonst, der über diese Angelegenheit eine wissenschaftlich gegründete Einsicht sich erwerben will, daran nicht vorbeigehen darf.«[1])

Auf derselben »idealen Gesellschaftslehre« fufsen aber auch Magers »sozialpädagogische« Arbeiten, auf die sich Rifsmann mit Unrecht ebenfalls beruft. Mager hat, sagt er, »nach zwei Richtungen hin in besonderer Weise auf Dörpfeld eingewirkt. Zunächst verdankte ihm letzterer unstreitig die Hinlenkung seines Interesses auf die Fragen der Schulorganisation und Schulverwaltung. Mager war der erste Pädagoge, welcher diese Fragen eingehend und wissenschaftlich behandelte. Dörpfeld hat das von ihm hinterlassene Erbteil angetreten. Er hat jedoch die überkommenen Ideen nicht blofs bewahrt, sondern auch in eigenartiger Weise ausgebildet. Zum zweiten verdankt er Mager die Abkehr von dem einseitigen Individualismus und Formalismus der Pestalozzischen Schule« (Päd. Ztg. 726, vgl. Neue B. 80). Dörpfelds Schulverfassung aber erachtet Rifsmann nicht wie jener selbst für eine Konsequenz seiner sozialpädagogischen Richtung, sondern »eher als eine Abirrung von derselben.« Bestimmt hat er dies in der Kritik des Fundamentstückes dahin präzisiert, dafs »die Heranziehung aller Schulinteressenten eine Konsequenz des Sozialprinzips«, dagegen die Konstruktion der Schulgemeinde blofs aus dem Erziehungsinteresse der Familie, die er bei Dörpfeld zu finden glaubt, eine Abirrung in den Individualismus sei.

Nun war ja Mager nicht wirklich der erste, welcher diese Fragen in wissenschaftlicher Weise erwog; ich will nur Comenius

---

[1]) Schulgemeinde S. 302; man vgl. daselbst auch die Bemerkung über das Schicksal der Herbartschen Philosophie.

Digitized by Google

und Plato nennen.[1]) Wohl aber hat er »das unbestreitbare Verdienst, der erste gewesen zu sein, der auf dem von Herbart angedeuteten Wege mit Fleifs und Erfolg die gesellschaftliche Stelle für ein im rechten Sinne freies Schulwesen aufzuspüren suchte.«[2]) Damit war er dann auch nicht der erste, wohl aber einer der ersten, welche darauf hinwiesen, dafs die Staatshände noch nicht die rechten Hände für das Schulwesen seien.[3]) Er betrachtete bei Staaten wie Österreich, Preufsen, Bayern die Provinzialschulgemeinde als die richtige »scholastische Einheit,« während Dörpfeld die Lokalschulgemeinde als »Fundamentstück« ansieht und ein von unten an bis zur Spitze vollständig durchgeführtes System der Selbstverwaltung als die »höchste Form« vorschlägt. Der Schulkrieg zwischen Staat und Kirche (um die möglichst vollständige Alleinherrschaft) erinnert nach Mager unwillkürlich an zwei Diebe, welche über die Teilung ihrer Beute streiten. Allerdings war er in seiner früheren Zeit anderer Ansicht. »Die ersten Jahrgänge der Pädagogischen Revue (1840—43) huldigten noch dem allgemein geglaubten Dogma von der Kulturgewalt des Staates . . . Nachdem Mager aber durch Herbarts Schriften und durch seine reiche Kenntnis des französischen und schweizerischen Staatslebens eines Besseren belehrt worden war und seinen früheren, zum Teil auf die Hegelsche Philosophie gestützten Irrtum offen bekannt hatte, bekämpfte er in den folgenden Jahrgängen (1843—48) die kirchliche und scholastische Cäsareopapie.«[4]) »Wer«, sagt Mager selbst, »die Geschichte des Schulwesens in Österreich, Preufsen und Bayern studiert hat, der kann an ein solches Staatsschulunwesen nur mit Zähneknirschen denken.«[5]) Bei Preufsen ist hierbei an die Zeit gedacht, wo das »liberale« Staatsschulregiment den Hegelschen Pantheismus patentierte und privilegierte.

Die Mitbeteiligung der Familien an der Erziehungsschulverwaltung will bekanntlich nicht den »Staat« aus derselben hinaus-

---

[1]) Man vgl. Magers »Deutsche Bürgerschule«, wo Plato und Aristoteles viel befragt werden.

[2]) Dörpfeld in der Schulgemeinde S. 321. Mager gab Herbarts Vortrag »Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung« (1810) zugleich mit Schleiermachers Rede »über den Beruf des Staates zur Erziehung« und einschlägigen Äufserungen W. v. Humboldts in der Päd. Revue XIX (1848) heraus.

[3]) Andere waren z. B. Niemeyer, W. v. Humboldt, Schleiermacher; siehe die Litteraturangaben in Zillers Grundlegung § 3 und den Auszug aus Schleiermachers Rede (»Über den Beruf des Staates zur Erziehung«) in der Schulgemeinde S. 301 f.

[4]) Dörpfeld in der »Freien Schulgemeinde« S. 321.

[5]) In dem Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik, Revue 1848. Band XIX, aus dem Dörpfeld einen Auszug mitteilt.

drängen [1]), sondern nur eine Organisation schaffen, bei welcher auch die »innerstaatlichen« erziehenden Kräfte geweckt und ausgenutzt werden. [2]) Dafs »die Erziehung nicht Volkssache geworden,« ist also nach Dörpfelds Gedankenzusammenhang einer von den »einzelnen Mängeln des bestehenden Schulwesens«, welche mit der »staatskirchlichen Scholarchie« zusammenhängen. Das heifst also: weil die Familie im öffentlichen Schulwesen zu sehr bevormundet worden ist und noch wird, ist die Erziehung nicht Volkssache geworden, sondern sie wird zu sehr betrachtet als eine Angelegenheit der dafür angestellten Beamten. Eine »Nationalerziehung» im vollen Sinne läfst sich zwar »ohne staatliche Hilfe nicht möglich machen« (Schulgemeinde S. 266), aber die »eigentlich erziehende Wirksamkeit fällt den innerstaatlichen Kräften zu« (S. 268). Hingegen spricht Rifsmann von der Vererbung des Kulturgutes unter der Voraussetzung, dafs der Staat gegenwärtig der »höchste Träger der Kultur« ist (was an sich hier nicht bestritten werden soll) und folgert daraus, dafs das (nur durch Fachaufsicht und Teilnahme des Lehrers an der Schulverwaltung verbesserte) [3]) Staatsschulwesen das Normale sei. Nun möchte dieses noch zu begründen sein, wenn nur an bestimmte Landschaften etc., nur an die Gegenwart und an die aus den gegenwärtig wirkenden Faktoren berechenbare Zukunft gedacht wird; denn es ist nicht unwahrscheinlich, dafs eine plötzliche, unvermittelte Betrauung der Familienväter mit den Schulpflichten und Schulrechten, wie sie Dörpfelds Entwurf enthält, vielerorts die Schule rückwärts bringen würde; [4]) dann müfste das reine Staatsschulwesen mit seinen Mängeln getragen werden, blofs weil wirksame Förderung und sogar sicherer Schutz des gegenwärtigen Bestandes auf andere Art nicht zu haben wären, und zwar so lange, als jener Notstand andauerte. Die aus diesem Gesichtspunkte sich ergebenden historischen Verdienste des Staates um das Schulwesen hat Dörpfeld oft genug hervorgehoben. »Die Familien, die Kirchen und die Lehrer haben Ursache, der Staatsregierung für viele ihrer Bemühungen dankbar zu sein; der Staat

---

[1]) Vgl. in Herbarts Päd. Schriften II, S. 53 ff. Willmanns einleitende Bemerkungen zu dem Vortrage »Über das Verhältnis der Schule zum Leben«, aus dem Dörpfeld in der Schulgemeinde (S. 302 ff.) einen Auszug mitteilt.

[2]) Erläut. 22, S. 39: »die in den Schulgemeinden vorhandenen sittlichen Kräfte zu sammeln, zu pflegen, zu organisieren und in den Dienst der Schule zu stellen« (Trüper).

[3]) Allgem. Deutsche Lehrerztg. 1895, Nr. 30; vgl. Leidensgeschichte S. 7!

[4]) Z. a. a. O. S. 381 f. und Erläut. 17, S. 72: »Übrigens machte Ziller darauf aufmerksam, dafs die Einführung der Schulgemeinde erst dann geraten erscheine, wenn das Interesse an der Schule in Laienkreisen ein gröfseres geworden sein wird«. Vgl. Grundlegung § 3.

verstand seine Zeit, als er die Schulvormundschaft übernahm. Es kommt aber die Zeit, und wir glauben, sie ist schon jetzt, wo das Schulregiment in die »rechten Hände« gelegt werden kann« (Schulgemeinde S. 51). Dieses aber und das andere, dafs die staatliche Verwaltung nur um der Not willen einstweilen zu tragen sei, läfst Rifsmann nicht gelten und gerät dadurch in einen offenen Widerspruch mit seiner sonst »liberalen« Denkrichtung. Er mufs sich von Z. (a. a. O. S. 382) auffordern lassen, nachzuweisen, »dafs gerade auf dem Gebiete der Schule, der Erziehung die Selbstverwaltung unzulässig, dafs gerade hier eine regierte stumpfsinnige Masse höher zu achten sei als das verständige Zusammenwirken aller.« Eine so eigentümliche Lage der Gedanken fordert eine Erklärung, und diese finde ich mit Z. (a. a. O. S. 381) darin, dafs Rifsmann (mit vielen anderen) »in Dörpfelds Schulverfassungen eine Gefahr für Schule und Lehrerstand erblickt.« »Die Schule der Familie ausliefern, wie es in der Konsequenz der von Dörpfeld vertretenen Idee liegt, hiefse nichts anderes, als sie zur Pflegstätte beschränkter Interessen machen, in der Gegenwart vor allem — und möglicherweise ist das des Pudels Kern — das Trennende des Konfessionalismus an die Stelle des Einigenden der nationalen Idee zu setzen« (Blätt. für die Schulpr. 1893, S. 94). Zur Sache verweise ich auf die angeführten Artikel des Evangel. Schulblattes. Solche Besorgnisse [1]) könnte eine gewisse, ja vielleicht eine naheliegende Erklärung der Thatsache sein, dafs sich ein Schulmann, der gemäfs seiner Stellung im deutschen Lehrerverein mit Eifer der Förderung des Lehrerstandes dient, sich so weit in die Gedankengebiete verirren kann, wo alle Werte variabel sind. Glaubt er auf Grund von Befürchtungen Dörpfelds praktische Vorschläge bekämpfen zu müssen, so dient ihm die »Soziologie«, die er sich aus moderner [2]) Wissenschaft und aus altem, vielfach mifsdeutetem pädagogischem Erbgute zusammengesetzt hat, anscheinend als eine kräftige Stütze!

Solche Berufung auf Theorien, welche gewissen unabhängig von denselben gefafsten Zielen förderlich zu sein schienen, ist in der Welt schon so oft vorgekommen, dafs meine Annahme nicht aus dem Rahmen des Möglichen heraustritt. »Da derjenige aber niemals eine Sache recht kennen lernt, der damit anfängt, sie als

[1]) Trüper spricht statt dessen Evang. Schulbl. 1895, S. 308 von einer Abhängigkeit einem Machtfaktor gegenüber. Rifsmann »mufs schon jetzt das spezifisch Christliche in seiner Simultanschule dem Judentum opfern.« (Vgl. Grundgebrechen S. 46 ff.). Aber eine solche Abhängigkeit könnte ja auch erst eine Folge jener Besorgnisse sein.

[2]) Ich meine das im guten Sinne: Erweiterung und Vertiefung der Erkenntnis — und auch im übeln Sinne: mit dem Ton auf der ersten Silbe.

Mittel zu etwas anderem zu betrachten«[1]), so darf man es wenigstens als noch nicht ausgemacht ansehen, dafs Rifsmann die »ewig gültigen Werte«, welche der Pädagogik ihre Würde geben, so, wie es nach jener als Stütze benutzten Theorie konsequenter Weise geschehen müfste, leugnen und verdunkeln helfen wolle. Nachweisbar ist in der Hauptsache nur ein **Schwanken Rissmanns,** wie folgende Zusammenfassung, die sich um die Eingangs dieser Arbeit ausgeschiedenen Gedanken nicht mehr kümmert, zeigen mag.

1. Von Individualismus und Sozialismus kann man in psychologischem und ethischem Sinne sprechen. Die psychologische Seite der Sache ist (nach Teil V) kein Differenzpunkt, abgesehen natürlich von der modernen Übertreibung, welche in dem einzelnen nur ein Produkt der Gesellschaft sieht.[2]) Der Fehler, welcher hier gemacht werden kann, wäre aber besser unhistorische bez. einfach unvollständige Auffassung zu nennen, nicht Individualismus, und ebensowenig ist es zulässig, womöglich alles Richtige unter dem Namen Sozialismus zusammenzufassen, während Rousseau umgekehrt aus der Gesellschaft alles Verkehrte herleitete.

2. Der eigentliche Differenzpunkt liegt in der Ansicht vom Wesen der Ethik (s. Teil VI), auf welche der teleologische Teil der Pädagogik, der nach Rifsmann einer Neugestaltung bedarf, sich gründet.[3]) Hier ist ein mehrfacher Sprachgebrauch zu beachten. Herbarts Ideenlehre ist nicht Individualismus in dem Sinne, als ob sie blofs das Individuum in Betracht ziehe oder demselben eine schrankenlose Bethätigung seiner Willkür gestatte.

---

[1]) Mager, Päd. Revue XIX, 1848; Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik; vgl. Jahrb. 22, S. 250.

[2]) Vogt in den Erläut. zum 19 Jahrb. S. 4: »Zillers ganze Thätigkeit war darauf gerichtet, schriftstellerisch und durch Handlungen dazuthun, dafs der einzelne nicht, wie Soziologen, Politiker und auch Historiker glauben, nur von der Allgemeinheit, d. h. von der herrschenden Denk- und Sinnesweise in einer Gesellschaft Gleichartiger getragen und gestaltet würde und demgemäfs das ganze Erziehungsproblem in einer Betrachtung gesellschaftlicher Zustände aufgehe, sondern dafs der einzelne etwas gelte und an Wert gewinne, wenn er durch die Denk- und Sinnesweise einzelner gestaltet würde, und dafs das Erziehungsproblem deshalb eine eigenartige und selbständige Behandlung erheische. Eine solche Behandlung wendet sich den wahren Elementen der Gesellschaft zu und sorgt im Angesichte der bestehenden Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft in gründlicher Weise für die allmähliche Umgestaltung und Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände.«

[3]) Erläuterungen 22, S. 47 wird gezeigt, »dass der prinzipielle Gegensatz, auf den uns die Abhandlung Trüpers führte, nicht in den Ausdrücken individuell und sozial liegt, dafs es überhaupt nicht eine pädagogische Frage ist, auf die es hier in erster Linie ankommt, sondern dafs es sich um Sein oder Nichtsein der Herbartschen idealen Ethik handelt.« Vgl. ebenda S. 45 und Vogt, »Ethik« in Reins Encykl. Handbuch II, besonders S. 94.

Digitized by Google

Die Ausdrücke Individualethik und Sozialethik, oder wie man sonst sagen will, bezeichnen in derselben zwei Gebiete der wissenschaftlichen Darlegung, die zwar aus methodologischen Rücksichten auseinandergehalten werden, aber notwendig zu Einem Ganzen zusammengehören, ähnlich wie nach Rifsmanns und nach Willmanns Ausdruck die Individual- und die Sozialpädagogik. Willmann nennt aber Herbarts ganze Ethik Individualethik, wie wenn jener zweite Teil nun erst noch hinzukommen müsse.[1] — Nach Wundts Darstellung der Entwicklung der sittlichen Weltanschauungen[2]) ist der »Individualismus« wieder nicht ein Teil des Ganzen, sondern ein falscher, ein überwundener Standpunkt. Im populären Sinne endlich ist ein »Individualist«, von den harmloseren Spezies hier abgesehen, ein Mann, der es, wenn es nur zu machen ist, für erlaubt hält, sich auf Kosten der andern Vorteile zu verschaffen und zu sichern, während positive Gebote für ihn streng genommen keinen Sinn haben; in »theoretischer« Ausbildung ist diese Anschauung das laissez faire. — Diese letztere Anschauung weist Rifsmanns Äufserung über Adam Smith[3]) zurück, bringt aber gerade dadurch diejenigen, welche er ohne genauere Bestimmung als »Individualisten« bezeichnet, in einen sehr unpassenden Verdacht. Und da er ferner beide Anschauungsweisen öfter zu Einem Ganzen zusammenrechnet, öfter aber auch den Individualismus als verwerflich bekämpft, so kann man einstweilen noch gar nicht sagen, dafs er einen Standpunkt habe, sondern nur, dafs er bald von diesem, bald von jenem Standpunkte aus auffasse und urteile.

3. Evolutionistisch denkt er, wenn er bei Herbart oder bei Dörpfeld in den späteren Jahren die Auffassung und Schätzung der Kultur und des Kulturgutes vermifst. Aber darum ist durchaus keine Sorge nötig. Vielmehr vermag man erst dann, wenn man die Entwickelung nicht ipso facto für Fortschritt hält, die »Kultur« zu beurteilen und in ihr unabweisbare Verpflichtungen aufzuzeigen[4]);

---

[1]) Didaktik I, S. 37. Dagegen sowie über den methodologischen Grund Willmanns s. Erläut. 22, S. 45.

[2]) Ethik, Abschnitt II.

[3]) Neue Bahnen 1892, S. 13; S. 68 wird auch der Liberalismus aus der Diesterwegischen Zeit zum Individualismus in dem obigen Sinne gerechnet, und das ist wenigstens zum Teil treffend, obwohl es auch bessere Arten des Liberalismus und bessere Elemente in jenem unechten gegeben hat, vgl. Erläut. 22, S. 13 f. Sollte aber Rifsmann wirklich nachweisen können, dafs eine Anschauung wie die von Adam Smith »heutzutage unmöglich« sei? Ist sie nicht vielmehr in grofsem Umfange wirklich?

[4]) Erläut. 22, S. 47: »Der ideale ethische Standpunkt hindert weder die Untersuchung und Schätzung der Kräfte und Werte des Gegebenen, noch das Verständnis der geschichtlichen Arbeit, ja er allein wird der Vergangenheit gerecht, indem er nicht alles Fortgepflanzte und Vererbte als Kulturgüter . . . ansieht, sondern zwischen wirklichem und scheinbarem Werte unterscheidet und auf die Verbesserung der menschlichen Zustände hinarbeitet.« Hierzu vgl. man Lotze: »Zurück und nicht vorwärts kommen

dagegen kann z. B. Hochegger[1]) nur sagen, die Erziehung werde die Befähigung zur Teilnahme an der Kulturarbeit »offenbar« als höchste Aufgabe ansehen, d. h. er betrachtet die »Kultur« als Ergebnis geschichtlicher Vorgänge und ohne weiteren Nachweis zugleich als Inbegriff des Löblichen.

4. Natürlich sieht sich dann auch die pädagogische »Arbeit im Dienste der Kultur« von den verschiedenen Standpunkten aus verschieden an. Dörpfeld hat wie Herbart u. a. unter den Motiven dazu für das Wohlwollen den eigentlichen Ehrenplatz, und das ist bekanntlich eine »blofse« Gesinnung, (die aber nicht blofs dem einzelnen, sondern auch den Gesellschaften, der Allgemeinheit sowohl gilt als auch eigen sein soll, also in Herbarts Sinne kein ethischer Individualismus ist).[2]) Hingegen sagt Bergemann[3]) im Hinblick auf die Dienste, welche der einzelne dem Kulturfortschritt zu leisten habe, derselbe »wird nicht durch Gesinnungen, mögen dieselben noch so edel sein, sondern durch

---

wir, wenn wir uns als letzten Sinn und Zweck der Welt die öde Langeweile einer denknotwendigen Entwickelung aufdrängen lassen. Und deshalb wollen wir beständig gegen diese Vorstellungen streiten, die von der Welt nur die eine und geringere Hälfte kennen wollen, nur das Entfalten von Thatsachen zu neuen Thatsachen, von Formen zu neuen Formen; aber nicht die beständige Wiederverinnerlichung all dieses Äufserlichen zu dem, was in der Welt allein Wert hat« u. s. w. Mikrokosmos III, S. 44.

[1]) Reins Encykl. Handb. der Päd. II, S. 104.

[2]) Von Pestalozzi sagt E. Beyer: »In dieser traurigsten Zeit seines Lebens (1780) blieb ihm nur der edle, hochherzige Iselin getreu, denn er beurteilte Pestalozzis Bestrebungen nicht nach ihrem äufseren Erfolge, sondern nach des Ringenden Motiven und Anstrengung.« Sächs. Schulztg. 1890, S. 44. Vgl. Ziller, Allg. Päd. 2. Aufl. S. 17 f., ferner Ethik S. 345 f.: »Aus dem hebenden Wohlwollen entsprang auch bei Pestalozzi das Hauptmotiv für seine humanitären Bestrebungen. Durch bessere Schulen wollte er die niederen Stände geistig und sittlich heben, damit sie sich dann durch eigene Kraftanstrengung von ihrer Not befreiten.« — Eine Arbeit Rifsmanns über Pestalozzi, Pädagogische Zeitung 1896, Nr. 1, 2 und wohl noch weiter, konnte bei der Abfassung dieser Arbeit noch nicht berücksichtigt werden.

[3]) Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wiss. Päd. Neue Bahnen 1894. — Der Gedanke von den Thaten ist an sich richtig, aber er ist eben nur die eine, die geringere Hälfte. »Mit den frömmsten Wünschen richtet man nicht das Geringste aus in der Welt, wenn man sie nicht zu bewaffnen weifs mit eingreifenden Werkzeugen. Und solche Werkzeuge wollen erfunden und berechnet sein; dazu gehört etwas anderes, wenn schon nichts Besseres, als moralischer und religiöser Sinn; dazu gehört eine Ausbildung, wie Spinoza sie besafs, der sie unglücklicher Weise mit der moralischen und religiösen Bildung verwechselte.« Herbart, Politische Briefe aus dem Jahre 1814, IV. Werke XIII, S. 250. Vgl. Ziller, Grundlegung S. 363. Diese Verwechslung oder Gleichsetzung ist auch ein Kennzeichen des modernen Evolutionismus. Vgl. Ernst Lüttge, die Sozialethik in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Praktischer Schulmann 1896, besonders S. 18 ff., wo der Gedanke, dafs intellektuelle Bildung zugleich sittlich-religiöse genannt wird und werden mufs, wenn man dieses schönen Terminus nicht entraten will, die Kritik, welche Lüttge übt, erst abschliefsen würde.

Thaten bewerkstelligt.« Und Rifsmann setzt an die Stelle der Thaten das, was denselben zunächst vorausgehen mufs, einen Willen, nämlich die »Sorge der Gesellschaft für ihre Selbsterhaltung«; diese Sorge aber braucht seinen Ausführungen nach, weil sie ein gesellschaftlicher Wille ist, keinen Mafsstab und keine urteilende Instanz über sich anzuerkennen, und auf diese Art wird der »Sozialismus« zum Inbegriff des Löblichen.

5. Ob bei solcher »Teleologie« die besonders von den sog. Individualisten geschaffene und geförderte Methodik dieselbe bleiben wird, wie Rifsmann ausdrücklich verlangt; ob dieser Standpunkt nicht eine zu starke Betonung des beruflichen Unterrichts herbeiführen mufs [1]), trotzdem Rifsmann dies ausdrücklich zurückweist; ob endlich die Meinungsverschiedenheit zwischen Dörpfeld und Rifsmann über die Stellung der Familie, der Gemeinde und des Staates zur Schule wirklich nötigen, neue Theorien unvermittelt in die pädagogischen Erörterungen einzumischen: darüber wird sich bestimmter erst reden lassen, wenn Rifsmann das, was er eigentlich sagen will, genau und vollständig gesagt haben wird. Einstweilen scheint es, dafs er trotz ausdrücklicher Verwahrung (Frankf. Sch. 107) doch die wirklich soziale Ansicht der Jugendbildung zur politischen verengt [2]) und in diesem »engen Gesichtswinkel« [3]) für die Erbauung des Schulwesens von unten auf, die allein einer wahrhaft sozialen Denk- und Gesinnungsweise entspricht, keinen Blick hat. Weiter diskutieren könnte man hierüber erst, wenn blofs das zweckmäfsige Verfahren für bestimmte, individuell beschaffene Verhältnisse, Zeiten, Gebiete, also blofs die schulpolitische Methodologie, die ja individualisieren mufs, in Frage käme, die schulpolitische Teleologie dagegen feststände; dieses ist aber leider nicht der Fall.

6. **Gewiss** ist jetzt nur, dafs die um die Schätzung der Kulturgüter so augenfällig besorgte Richtung gerade das alte Gut der Pädagogik verdunkelt und entwertet, ja dafs schon der Gebrauch der neuen termini in den pädagogischen Fragen gegenwärtig allenthalben Verwirrung anrichtet. Rifsmann nennt Pestalozzi einen Individualisten; im schroffen Gegensatze dazu nennt z. B. E. Beyer [4]) Pestalozzi einen »sozialpädagogischen Schriftsteller ersten Ranges.« Der Grund liegt darin, dafs Beyer in gleichem Zusammenhange Pestalozzis leitenden sozialpädagogischen Gedanken

---

[1]) Lüttge a. a. O. S. 20.

[2]) Wofür er sich aber weder auf Trüper (Jahrb. 22, S. 208, 210, 239, 249), noch auf den jungen Dörpfeld, noch auf Mager, noch auch auf Schleiermacher berufen kann.

[3]) Ein Ausdruck, den er in Bezug auf Dörpfeld gern gebraucht.

[4]) Leipziger Lehrerzeitung III, 1895/96, S. 140 f. und Sächs. Schulztg. 1890, S. 43 ff. Ob sich obiges mit anderen Äufserungen Beyers verträgt, ist hier nicht zu untersuchen.

mit Herbarts »beseelter Kulturgesellschaft« gleichsetzt, also nicht historisch oder theoretisch erklärende Erkenntnisse, sondern ethische Idealgedanken im Sinne hat. Aus der unklaren Art, mit den Begriffen bez. mit den Ausdrücken Individualismus und Sozialismus zu arbeiten, erklärt sich auch Rifsmanns unzutreffende Auffassung und Beurteilung Dörpfelds. Die Frage, welche an der Spitze dieser Ausführungen steht, hat sich im Laufe derselben als widersinnig erwiesen: sie hat nur Sinn von einer Anschauung aus, die nicht Dörpfelds Anschauung war, und deren »Grundstimmung« Rifsmann mit Unrecht in dessen ältere Schriften hineinliest (Teil VIII)[1]. Darum müfste man im Sinne des Verstorbenen wohl raten, die verwirrenden neuen Ausdrücke auf gewisse Zeit möglichst zu vermeiden, dafür aber die richtigen und die falschen, die guten und die schlechten Gedanken, welche damit bezeichnet werden, desto deutlicher und fleifsiger zu umschreiben.[2]) Dadurch würde man klares Denken und möglichst allgemeine Verständigung sichern und nicht einem alten Spruche die neue Fassung geben müssen: Wenn Einer dasselbe zweimal sagt, so sagt er oft nicht dasselbe.

B. Mitteilungen.

I. Randbemerkungen zu den in Nr. 44 der Sächsischen Schulzeitung (1895) von Hermann Grosche in Dresden veröffentlichten Artikel: „Empfiehlt sich die Einrichtung von Elternabenden?"

Die Einleitung jenes Artikels soll dem Leser zur Orientierung über die Elternabende dienen und fordert nicht sonderlich zum Widerspruche heraus. Darum übergehe ich sie bei meiner Gegenüberstellung, die links die Meinung des Herrn G. enthält und rechts meine Bemerkungen dazu.

---

[1]) Erläut. 22, S. 37 sagt Dörpfeld (brieflich): »Ich verstehe die Sozialethik nicht anders, als Herbart und Ziller sie verstanden haben.«

[2]) Ges. Schriften II, 2, S. 100 ff. Zwei dringliche Reformen 3. Aufl. S. 96. — Es wäre darum zu bedauern, wenn, worauf man nach dem Evang. Schulblatt 1895, S. 305 ff. leider schliefsen mufs, Trüper bei der Herausgabe von Dörpfelds sozialpädagogischen Schriften die Terminologie beibehielte, welche er im 22. Jahrbuche angewandt hat.

Digitized by Google

»Der Volksschullehrer kommt mit den verschiedensten Ständen in Berührung, die in Bezug auf Bildung und Lebensstellung himmelweit von einander verschieden sind; er hat es zu thun mit Kreisen, die auf ihn stolz als auf einen halbgebildeten Menschen herabschauen, er hat aber auch in Verbindung zu treten mit den einfachsten Leuten aus dem Volke. Alle diese mufs er, was besonders in mittleren und kleineren Orten oft eintreten wird, zu den Elternabenden, wenn sie für die Schule einen Nutzen haben sollen, einladen. Durch die Art der Darstellung seines Vortrages kann er aber nur dem einen Teile der Erschienenen Brot, dem anderen jedoch Steine bieten.

Bei der 2. oder 3. derartigen Versammlung hat sich, abgesehen von der Zahl derer, die ihre Neugierde befriedigt haben, ein grofser Teil enttäuscht, wohl gar höhnisch von derartigen Abenden und seinen Veranstaltern und somit auch von den Lehrern der Schuljugend sprechend, abgewendet.

Die Besucher wollen aber nicht nur einen oder zwei Vorträge hören und sich belehren lassen, sondern sie wollen persönlich mit den Lehrern ihrer Kinder verkehren und ihre Anliegen daselbst vorbringen. Diesem Wunsche tragen bekanntlich die Freunde der Elternabende vielfach Rechnung. In Orten, in denen man eine Debatte gestattet, kann es leicht, wenn der Lehrer nicht viel persönlichen Takt besitzt, zu Reiberei und Unfrieden führen. Die Erfahrung bestätigt dies auch schon. Was der Abend bezwecken soll, neben der Kenntnis von Erziehungsfragen eine herzliche Beziehung zwischen Schule und Haus anzubahnen, kann ebenso schnell und leicht in das Gegenteil umschlagen. Wird aber keine Diskussion zugelassen, so ist das Programm des Abends denn doch gar zu dürftig und schreckt für die Zukunft ab.

In allen Volkskreisen begeht man Erziehungssünden, deren Wesen nicht so ungleich ist, dafs nicht aus ihrer Besprechung jeder Erziehungspflichtige etwas lernen könnte, ob vornehm, ob gering. Der Vortragende der Elternabende wird — wie ein guter Prediger — jedem etwas bringen. Die Lehren der Pädagogik sind für alle Stände. Dafs die Elternabende die »Kasten« des Volkes einander näher bringen, ist ein sozialer Segen. »Was uns auch sonst trennen, in vielerlei Parteiungen spalten mag — in Liebe, Hingebung und Sorge für die Kinder sind wir alle einig!« (Dr. Frick) Sollten aber doch einige vom pädagogischen Unfehlbarkeitsdünkel besessen sein, so läfst man sie als Ausnahmen bei Seite.

Dem widerspricht zunächst das, was Herr G. bei Punkt 15 über den guten Willen der Erziehungspflichtigen sagt, sodann und vor allem aber die Aussage der Männer, die — wie Dr. Just, Tischendorf und Poppe — an Elternabenden Erfahrungen gesammelt haben, was man von Herrn G. nicht behaupten kann.

Da, wo bei Schulmännern und Eltern die Bedingungen zu einer friedlichen, sachlichen Diskussion fehlen sollten, kann man die Debatte weglassen, ohne befürchten zu müssen, dadurch »abzuschrecken« oder den Elternabend ziemlich wertlos zu machen. Ich habe schon viele debattelose Versammlungen besucht, deren Vorträge mich doch recht belehrt und erbaut haben. Die Eltern haben ja an den betr. Abenden Gelegenheit, ihre Wünsche und Beschwerden durch den Fragekasten an den Mann zu bringen. Sollte Herr G. wirklich die Debatte als unentbehrlich ansehen, so mag er sich sagen, dafs die Zulassung derselben nur eine Frage der Zeit sein kann. Sind später die Eltern alle soweit gebildet, dafs sie objektiv debattieren können, dann wird auch dieser Einwand gegen die Elternabende nichtig. Die Lehrer verstehen — fast ausnahmslos — jetzt schon zu disputieren.

Digitized by Google

Wo man dies erkannte, behalf man sich damit, dafs neben den Vorträgen gesangliche und andere musikalische Darbietungen, ausgeführt meistens von dem Kollegium der Schule, den Gästen über die Länge des Abenbs hinweghelfen mufsten. Letzteres ist entschieden nicht zu billigen und trägt nicht dazu bei, die Ehre unseres Standes anderen gegenüber zu heben, wenn wir uns dazu hergeben, den Eltern unserer Zöglinge einen Abend im Viertel- oder Halbjahr angenehm zu kürzen.

Bei den nun zu haltenden Vorträgen werden die häuslichen Verhältnisse der Schüler eine Hauptrolle spielen. (?) Jeder Lehrer, auch der, welcher kein Freund der Elternabende ist, mufs sich um dieselben bekümmern, damit er seine Zöglinge verstehe und gerecht beurteile, auch letztere nicht etwa seiner Ungerechtigkeit verfallen. Denn ohne eine rechte Erkenntnis in dieser Richtung hin giebt es keine gute Erziehung. Doch hier giebt es eine Grenze, die von niemandem, auch dem Lehrer nicht, überschritten werden darf, und bedauernswert die Familie, die da duldet, dafs fremde Menschen, seien es auch diejenigen, denen sie ihr Liebstes anvertraut hat, ohne Not es thun. Die deutsche Familie mufs jeden derartigen Übergriff, komme er her, woher er wolle, energisch zurückweisen und sprechen wie die englische: Mein Haus ist meine Burg. Auch wird derjenige, der eigenmächtig in fremde Verhältnisse eingreift mit Recht nur wenig und selten Dank zu erhoffen brauchen, selbst wenn der Erfolg der denkbar günstigste wäre. Jeder Lehrer, der eine Familie eines Kindes wegen besuchte, weifs aus Erfahrung, mit welchem Mifstrauen er empfangen wurde, und wie so manches man gerne seinen Augen verbergen möchte. Wie peinlich mag es dann erst berühren, wenn solche Verhältnisse öffentlich erörtert werden!

Die Form will ich nicht kritisieren, nur den Inhalt. Den im letzten Satze ausgedrückten Stolz begreife ich nicht. Dem Ansehen des Herrn G. wird es viel mehr schaden, wenn er solche Artikel (wie den nebenstehenden) schreibt, als wenn er vor den Eltern der Schüler etwas von seinem Kunstkönnen zum besten giebt Ich kenne hochachtbare Männer, die in Jünglings- und Volksbildungsvereinen vortrugen, ohne eine Perle aus ihrer Krone deshalb zu verlieren. Übrigens können auch Eltern und ehemalige Schüler zu solchen Darbietungen für Elternabende herangezogen werden.

Wer sagt denn Herrn G., dafs jene Grenze in den Vorträgen der Elternabende überschritten werden mufs? So taktlos denke ich mir den Redner allerdings nicht, dafs er in seinen Ausführungen gleichsam mit Fingern zeigt, sodafs etwa infolgedessen ein Hörer den Nachbar stöfst und sagt: »Höre, jetzt bist du dran!« Nein, wie der geschickte Prediger mufs er nötigenfalls ins Schwarze treffen, ohne dafs ein Hörer durch Schamröte darüber quittieren muls. Solche Spezialisierung wird überhaupt nur äufserst selten wünschenswert erscheinen. Meist wird der Vortrag des Lehrers bezwecken, Erziehungsfehler zu vermeiden. Dann wird das erwähnte Mifstrauen der Eltern gerade durch die Elternabende beseitigt werden. Dann werden die Eltern nicht mehr glauben, dafs der Lehrer durch seine Ratschläge beabsichtige, in ihre Familienverhältnisse einzugreifen Dafs man übrigens für Eingriffe keinen **Dank** zu erhoffen hat, ist mehr als selbstverständlich. Mufs aber die Schule wirklich einmal eingreifen, dann wird es auf der Stube des Schulleiters unter vier Augen geschehen. Nachher gleicht der Pädagog nicht mehr dem Arzte, der verhütet, sondern dem, der zum Schneiden genötigt ist.

Durch die Elternabende soll neben den zu besprechenden häuslichen Verhältnissen die Kenntnis von Erziehungsfragen in unserm Volke verbreitet werden zum Segen für die heranwachsende Jugend, zum Heile für die kommenden Geschlechter und damit die Erziehungspflichtigen befähigt werden, ihrer Erziehungsaufgabe auch wirklich in christlich-nationalem Sinne gerecht zu werden. Wenn das erreicht werden könnte, so wäre dies mit gröfster Freude zu begrüfsen, da ja nur allzu bekannt es ist, welch grofse Unkenntnis und erstaunliche Gleichgiltigkeit selbst in den gebildeten Kreisen über derartige Fragen vielfach noch Platz greift. Doch wage ich zu behaupten: Der Volksschullehrer als solcher, der wohl die schulpflichtige Jugend zu erziehen und zu unterrichten hat, überschreitet die ihm durch sein Amt gesetzten Schranken, wenn er unternimmt, auch der Lehrer der Erwachsenen, seien es auch nur die Eltern seiner Schüler, sein zu wollen. Merkt das Haus eine Belehrungsabsicht unserseits, so ist eine Verstimmung nicht allzuweit. (Fr. päd. Bl.)

Hier wird also zugegeben, dafs auch in den »besten« Familien noch vielfach Erziehungssünden aus Unkenntnis begangen werden. Zu ihrer Bekämpfung habe aber der Volksschullehrer keinen Beruf. — Wer — aufser den studierten Pädagogen — sonst noch als er? Die studierten aber sind 1. nicht überall zu haben und werden 2. wenig gebildete Eltern kaum besser belehren können als ein Volksschullehrer, der sein Fach, die Pädagogik, versteht. Oder will Herr G. etwa gar seinen Spezialkollegen, den Volksschullehrern, die Fähigkeit zu solchen Vorträgen absprechen? Dann würden wir ihm wohl dieses Armutszeugnis zurückgeben. Oder wir müfsten aufhören, in Übereinstimmung mit Dörpfeld dahin zu streben, dafs die höheren Stellen im Volksschulbereiche mit Männern aus unseren Reihen besetzt werden. Sollen wir etwa den Juristen oder Ärzten die Belehrung der Eltern über Pädagogik überlassen? Dann hätten wir allerdings eine Tracht — Mifsachtung verdient.

Unser Amt nimmt in dieser nervösen, hastenden Zeit so wie so schon die ganze Kraft eines Mannes für sich in Anspruch, dafs wir wahrhaftig nicht nötig haben, nach einem neuen Arbeitsfelde uns umzusehen, dessen Bebauung trotz aller Anpreisung von der befürwortenden Seite doch nur von zweifelhaftem Werte sein kann. Der vaterländische Volksschullehrerstand verfügt nicht über soviel überschüssige Kräfte — siehe Statistik von Leipzig —, dafs er ohne Nachteil für seine Gesundheit und sein Amt nach dieser Richtung hin noch thätig sein und seine Schultern aufser vielen anderen Nebenämtern auch noch durch dieses belasten dürfte.

Darin liegt viel Wahres. Wir streben darum nach Verminderung des Lehr- und Lernstoffes und der Pflichtstundenzahl, wir wünschen, dafs die Klassen weniger stark besetzt werden — alles aber auch in der Überzeugung, dafs dadurch das Erziehungswerk gefördert werde. Gefördert wird es aber auch durch die Elternabende, mit deren Einführung wir uns allerdings eine kleine Last aufbürden. Die dadurch bewiesene Opferwilligkeit aber wird uns zugleich ein Schild gegen diejenigen Feinde sein, die angesichts jener Entlastungsbestrebungen uns Mangel an Idealität vorwerfen.

Nun werden die Freunde der Elternabende einwenden: Die Arbeit dadurch ist nicht bedeutend; nur 2 bis 3 Abende verlangen wir für weitere Kreise, und einen mag jeder

Das letztere widerspricht aller Psychologie. Jeder Elternabend wird im Geiste seiner Besucher Eindrücke zurücklassen, die sich mehr oder weniger aktiv beweisen werden.

Klassenlehrer abhalten, an dem er die Angehörigen seiner Schüler um sich versammelt. Durch so wenig Abende ist entschieden kein Nutzen für die Schule zu spüren. Die Arbeit ist vergebens und ebensogut als gar nicht verrichtet.

Sollte aber Herr G. bei seiner Ansicht beharren, nun, so könnte er ja in seinen Kreisen dahin wirken, dafs mehr als 2—3 Elternabende im Jahre abgehalten werden. Gegen die Elternabende *an sich* spricht dieser Abschnitt gar nicht.

Wenn durch die Elternabende Schule und Haus sich schätzen lernen sollen und herzlichen Verkehr pflegen, so steht dieses Ziel der Abende nur auf dem Papiere. Vertrauen und freundschaftlicher Verkehr basieren auf genauer gegenseitiger Bekanntschaft.

Herzliche Freundschaft zwischen Lehrern und Eltern ist nicht unbedingt erforderlich. Die Partei, die an den Elternabenden vor allem Vertrauen ernten möchte, sind die Lehrer. Ihr Beruf erweckt aber schon soviel Vertrauen, dafs drei Abende genügen, das rechte Mafs voll zu machen.

Sehe ich die Eltern z. B meiner Elementarschüler im langen Jahre nur einmal und trage ihnen dann meine Wünsche vor, so kann dies schon bei der Aufnahme geschehen, ohne sie später nochmals bemühen zu müssen; auch habe ich da wenigstens aus jedem Hause eine Person vor mir. Auf anderen Klassenstufen mag der Klassenlehrer für das neue Schuljahr dasselbe *nach der Osterprüfung* thun.

Bei Herrn G. genügt also zur Erlangung des nötigen Vertrauens schon ein einmaliges Sprechen der Eltern. Die im letzten Satze empfohlenen Besprechungen sind im Grunde nichts anderes als das, was ich verteidige. Er braucht aber auf einmal nur eine Versammlung, während er oben 2 bis 3 als unzulänglich hinstellte. Die von ihm dazu vorgeschlagene Zeit ist für Eltern und Lehrer sehr ungünstig, vorausgesetzt, dafs Herr G. — wie man nach seinen Ausführungen annehmen darf — nicht eine blofse Vorstellung schon für hinreichend erachtet.

An der Verbreitung oben genannter Kenntnisse ist der Volksschullehrerstand als solcher nicht in erster Linie interessiert, wohl aber der Staat und die Gesellschaft. Darum überlassen wir doch ruhig deren Verbreitung den Vereinen für Volksbildung und Volksaufklärung.

Solche Vereine könnten erst recht sagen: »Was geht uns das an, wir sind auch keine Organe des Staates.« Sagen sie es nicht, wer soll dann in ihnen die Vorträge über Erziehung halten? Doch wohl die Pädagogen. Zum Elternabend werden aber die Leute lieber und eher kommen als in solche Vereine; denn erstere bieten ihnen Gelegenheit, den Lehrer ihrer Kinder zu sprechen.

Oder ziehen dieselben weniger erzieherische Fragen in den Kreis ihrer Belehrungen, so sind die hier und da bestehenden Erziehungsvereine, denen allerdings gröfsere Vereins- und Mitgliederzahl *zu wünschen wäre*, dazu berechtigt.

Herr G. ist aber selbst nicht Mitglied irgend eines Erziehungsvereines.

Diese mögen durch populäre, öffentliche Vorträge und durch die

Ja, ja. Ihr andern alle, jagt ihr den Feind aus dem Vaterlande! Ich

Tagespresse einem weiteren Publikum dasjenige zugänglich machen, was der Lehrer während der Elternabende doch nur einem kleineren Kreise bieten kann. Diejenigen aber, die da meinen, ohne solche Elternversammlungen grofse, ideale Pflichten zu versäumen, mögen durch Gründung derartiger Vereine und recht thätige Mitarbeiterschaft in denselben ihr Gewissen beruhigen.

Den Lehrer aber lasse man still und ruhig dort seine Arbeit verrichten, wohin ihn sein Amt weist, nämlich in der Schule. Man sagt oft: Die Hausfrau ist die beste Gattin und Mutter, die sorgsam und ruhig innerhalb ihres Hauses schaltet und waltet. So kann man mit gleichem Rechte auch vom Lehrer und der Schule sprechen. Je weniger Öffentlichkeit und geräuschvolles Hervortreten, desto besser ist es für eine gedeihliche Arbeit an unsern Kindern.

Wenn nun die Vorkämpfer für die Elternabende ausführen, dafs es mit einer treusorgenden Kindererziehung in unserm Volke bergab gehe und wir Lehrer müfsten den rollenden Stein aufhalten, so kommt es mir vor, als hätten dieselben noch nie einen ernsten Vater, eine liebevolle Mutter bei des Kindes erstem Schulgange beobachtet, als seien noch nie Eltern zu ihnen gekommen, die Rat und Hilfe bei ihnen gesucht und sie in ihr Vertrauen gezogen hätten. Ich glaube keine zu hohe Meinung von den Eltern unserer Zöglinge zu haben, wenn ich behaupte: Der weitaus gröfste Teil derselben ist noch immer eifrig bemüht, für die Kinder nach Kräften zu sorgen und nach bestem Wissen und Können dieselben zu einst brauchbaren und tüchtigen Menschen zu erziehen. Dafs natürlich Unkenntnis über Kindererziehung manchen Fehler veranlafst, und dafs die Erwerbsverhältnisse unserer Zeit manchen Vater und manche Mutter verhindern, in wünschenswerter Weise dieser ernsten Pflicht gerecht zu werden, darin stimmt wohl jeder mit dem

werde mich unterdessen hinter den warmen Ofen setzen und meine Kartoffeln braten. Gott sei Dank, dafs nicht alle so denken, dafs es noch Männer giebt, die mit Opfermut kämpfen, so lange sie noch Feinde erblicken — kämpfen, ohne durch eine Ordre dazu erst verpflichtet worden zu sein.

Der Vergleich hinkt auf beiden Beinen. »Der Mann mufs hinaus ins feindliche Leben.« Selbstverständlich liegt der Schwerpunkt unserer Thätigkeit in der Schulstube. Aber wo stünden wir noch, wenn alle nach dem Rezepte des Herrn G. gehandelt hätten, wenn wir nicht Männer besäfsen, die durch Vereinsarbeit das zu erkämpfen wufsten, was wir im Gegensatze zu den Lehrern vor 50 und 100 Jahren besitzen? Möchten diese Helden doch recht viele Nachfolger finden.

Das widerspricht, wie gesagt, den Behauptungen bei Punkt 2. Haben die Eltern im allgemeinen wirklich den im letzten Abschnitte erwähnten Erziehungseifer — und wer wollte das bezweifeln — dann werden sie ihn auch an den Elternabenden bethätigen. Es müfsten denn die Veranstalter derselben so täppisch sein, dafs die Eltern davon abgestofsen würden. Aber eine so niedrige Meinung hat wohl selbst Herr G. nicht von seinen Kollegen. Die hinderlichen Erwerbsverhältnisse und andere soziale Schäden zu beseitigen, ist selbstredend nicht unsere Sache. Wir können aber wenigstens die erwähnte Unkenntnis vermindern und für das heilige Werk der Erziehung begeistern. Wohlan! »Wer da weifs Gutes zu thun und thut es nicht, dem ist es Sünde.« — Von hier ab will ich, um Wiederholungen zu vermeiden, um die Geduld des geehrten Lesers und meine Klinge zu schonen, nur diejenigen Hiebe des Herrn G. parieren, die er für besonders wuchtig zu halten scheint.

Verfasser (Schuldirektor Tischendorf in Dohna bei Pirna) der Schrift: »Warum sind Elternabende abzuhalten« überein.

Denen solche Abende von *Nutzen sein könnten*, besuchen sie nicht. Letzteres beweist bereits die Erfahrung.

Die Erziehungsmifsernte dieser Pflichtvergessenen hat dann wenigstens die *Schule* nicht verschuldet, auch nicht durch Unterlassung der Elternabende.

........., auch setzen dieselben die Schule und die Arbeit in derselben ohne zwingenden Grund der Kritik eines über pädagogische Fragen oft gering denkenden und wenig Verständnis entgegenbringenden Publikums aus.

Vor dieser Kritik fürchtet sich die Schule nicht. Dafs sie aus einem geringen *Verständnis* entspringen würde, beweist gerade die Notwendigkeit der Elternabende, denn sie wollen über Erziehung aufklären.

Lehrern solcher (kleiner) Orte, welche die Eltern ihrer Schüler nach des Tages *Last* und Mühe nach einem *Tanzsaale* oder der Schule einladen wollten, um einen Elternabend abzuhalten, kann man die Frage entgegenhalten: Warum machst Du Dir so *vergebliche* Mühe? Sie sind einem Manne vergleichbar, der Wasser in das Meer tragen wollte.

Warum können dort solche Versammlungen nicht am Sonntagabend stattfinden. Gezecht wird ja auch in den Orten, die noch keine Elternabende haben. Und eine solche Schulgemeindeversammlung strengt kaum mehr an, als ein stundenlanges Kartenspiel, wie man es als Ausgeburt der Langweile in fast allen Dorfswirtshäusern findet.

Wesentlich anders gestaltet sich freilich das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer in den Grofsstädten und in unsern Industriebezirken. Selbst dem gewissenhaftesten Lehrer wird es unmöglich sein, alle Väter und Mütter seiner Zöglinge zu kennen und einen Einblick zu thun in jedes Elternhaus. Im gesellschaftlichen Leben wird er nur selten und zufällig mit denselben verkehren. Die Schulen sind grofse, oft allzugrofse Anstalten; womöglich sind noch mehrere solcher Riesenschulen zu einer Gruppe vereinigt.

Diese Gruppen sind nur eine vereinzelte und, wie ich hoffe, vorübergehende Erscheinung. Die übrigen Ausführungen beweisen gerade die Notwendigkeit der Elternabende, welche ja die durch mannigfache Umstände getrennten Erziehungsfaktoren zu gegenseitiger Förderung zusammenführen wollen. Zu den erwähnten gewissenhaften Lehrern will doch zweifelsohne auch Herr G. gehören, dann mufs er auch jede Gelegenheit, die Eltern kennen zu lernen, benutzen.

Kennt der Lehrer seinen Zögling nach Charakter und Befähigung genauer, so geht das Kind in eine höhere Klasse mit meistens anderen Lehrkräften über, oder es zieht, kaum heimisch geworden, weiter. »Hier,« sagen nun die Freunde der Elternabende, »ist unsere Einrichtung besonders notwendig und muls segensreich wirken.« Aber gerade in den Bevölkerungszentren stellen sich den

Auf den Einwand des letzten Satzes wurde schon bei Punkt 1 geantwortet. Der häufigere Wohnungswechsel der Stadtbewohner spricht gegen Herrn G. Sind die Elternabende überall eingeführt, was ihre Freunde erstreben, dann bieten sie dem, der umzog, Gelegenheit, sich rasch und bequem mit Schule und Lehrer des neuen Bezirkes bekannt zu machen — viel schneller und gründlicher als

Digitized by Google

Elternabenden fast unüberwindliche Hindernisse entgegen. Die Eltern müssen nach obigem über einen weiten Stadtteil zerstreut sein; der Lehrer wohnt vielfach wieder in einem anderen. Die Lebensstellungen und Interessen der Bewohner sind weitaus mannigfaltiger als in kleinen Orten.

da, wo die Eltern den Lehrer nur in den Schulpausen einige Minuten sprechen können. Auf die vorletzte Bemerkung über die Wohnungslage erwidere ich: In der Stadt sind Entfernungen viel leichter zu überwinden als auf dem Lande. Solche Bedenken sind kleinlich.

Nur schwer, wohl gar nicht, würde ein Abend zu finden sein, an dem einem gröſseren Teile der Erziehungspflichtigen zu erscheinen möglich wäre.

Diese Schwierigkeit wird von Vereinen, die oft weniger wichtig sind als Elternabende, meist leicht überwunden.

Der Verfasser der Schrift: »Warum sind Elternabende abzuhalten« erwähnt noch einiges minder Wichtige, das erzielt werden könnte. Der Lehrer soll durch jene Abende Kenntnis bekommen über seines Schülers körperliche Verhältnisse und über sein Geistes- und Gemütsleben. Daſs manch Wertvolles mag zu erlangen sein, ist natürlich. Warum aber wollen wir nicht lieber an der Quelle schöpfen? Können wir das Kind doch in den verschiedensten Lagen, während des Unterrichts und der Freizeit, auf Ausflügen, im Umgange mit seinesgleichen auf der Straſse und dem Spielplatze beobachten! Was wir dort schauen, genügt in den meisten Fällen; wenn nicht, so muſs ein Gang ins Elternhaus die nötige Ergänzung liefern.«

(In dem weggelassenen Abschnitte empfiehlt Herr G. die Verkleinerung der städtischen [Dresdener] Schulbezirke und die Fortführung eines Schülerjahrganges vom 1. bis zum 8. Schuljahre.) Der Gang ins Elternhaus soll durch die Elternabende nur zum Teil entbehrlich gemacht werden, jenes »Schöpfen an der Quelle« aber gar nicht. Aber jene Beobachtungen werden eben nicht genügen, wie die jetzigen Erziehungsergebnisse beweisen. Wir werden freilich auch nach der allgemeinen Einführung der Elternabende nicht lauter Engel erziehen, das bildet sich niemand ein. Aber es ist dann doch wieder ein Schritt vorwärts gethan worden.

Genug des Streites! Aus alledem erhellt, daſs dieser Gegner der Elternabende auch nur äuſserliche Bedenken bringen kann, daſs er die Ausführbarkeit und Notwendigkeit anzweifelt. Er hätte aber nachweisen sollen, daſs die Elternabende ohne jeden praktischen Nutzen, ohne jeden idealen Wert sind. Das hat aber noch keiner vermocht. Darum hoffe ich, daſs die den Elternabenden zu Grunde liegende ideale Idee sich Verwirklichung verschaffen wird, trotz der äuſserlichen Schwierigkeiten, die ihr hie und da noch hinderlich sind.

Dresden. B. Knauth.

---

2. Die Reformvorschläge J. Königbauers.

Der Königlich Bayrische Seminarinspektor Königbauer hat seinen den Unterrichtsbetrieb in den Volksschulen betreffenden kritischen und polemischen Erörterungen in den Berichten des Lauinger Seminars positive Besserungsvorschläge folgen lassen in seiner Broschüre Zur Reform des Unterrichtsbetriebes in Volksschulen (Bamberg, 1894), die die Aufmerksamkeit der pädagogischen Kreise erregt hat. In dem Buche ist ein Lehrplan für ungeteilte und geteilte Volksschulen enthalten, der, entworfen auf Grund der Interessen des Menschen, die Forderungen K.'s für die Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes verdeutlicht. Ausgehend von dem Gedanken, dafs die aus den Bedürfnissen der menschlichen Gesellschaft erzeugten Interessen den Angelpunkt der Bestrebungen des Einzelnen wie der Gesamtheit bilden, und dafs die Schule durch die Übermittelung der Kenntnis und durch die Sorge für das Verständnis der gesellschaftlichen Interessengebiete einer durch das spätere Erwerbsleben herbeigeführten Einseitigkeit und Isolierung des Individuums entgegenarbeiten müsse, stellt K. neunzehn Interessenkreise auf, welche das durch die Schule darzubietende Wissen umfassen: 1. Nahrung, 2. Kleidung, 3 Wohnung, 4. Beschäftigung, 5. Erdraum (Landschaft), 6. Beleuchtung und Beheizung, 7. Wind und Wetter, 8. Gestirne und Zeiten, 9. der menschliche Körper, 10. Arbeitsteilung, 11. Verkehr, 12. Wertbestimmung, 13. Eigentum, 14. Gesellschaftsordnung, 15. Haushaltung, 16. Streit und Recht, 17. Sitten und Gebräuche, 18. ästhetische und moralische Bildung, 19. sittlich-religiöse Bildung. Diese Interessengebiete treten auf jeder Unterrichtsstufe (Vorbereitungsklasse, Unterklasse, Mittelklasse, Oberklasse und Feiertagsschule) nacheinander auf und ihre Durcharbeitung soll die geistige, sittlich-religiöse, soziale und ästhetische Bildung des Volksschülers herbeiführen, dem aufserdem noch die für das praktische Leben notwendigen Fertigkeiten als Turnen, Rechnen, Zeichnen, Singen, Schreiben, Lesen, Sprachlehre, Orthographie, Aufsatz, beizubringen sind.

K. giebt keine Begründung für die Aufeinanderfolge seiner Interessenkreise; das Prinzip für dieselbe läfst sich auch nicht entdecken. Die Aneinanderreihung der vier ersten Stoffgruppen könnte die Vermutung erwecken, dafs das Gesetz der physischen Nähe und Ferne mafsgebend gewesen ist. Dem widerspricht die Voranstellung der Besprechung des Erdraumes vor die der Beleuchtung und Beheizung, die Reihe »Gesellschaftsordnung, Haushaltung, Streit und Recht« und die weite Hinausschiebung der Behandlung des menschlichen Körpers. Die Unterscheidung zwischen einer ästhetisch-moralischen und einer religiös-sittlichen Bildung ist unverständlich. Die erstere Bezeichnung hat für den, der auf dem Boden der Herbartischen Philosophie steht, einen Sinn. Aber der Annahme, dafs in

Digitized by Google

dieser Gruppe wohlgefällige Verhältnisse im allgemeinen und im Anschlusse daran die Willensverhältnisse im besonderen behandelt werden, erweist sich als nicht stichhaltig der Zusammenstellung der speziellen Einheiten (Schülereigenschaften, häusliche Eigenschaften, gesellschaftliche Eigenschaften Haupteigenschaften) gegenüber, die nur die Sittlichkeit betreffen, noch ist eine Andeutung gegeben, dafs etwa die Fertigkeiten des Zeichnens, Singens und Turnens und der sprachlichen Darstellung auf eine Kunstanschauung gegründet werden und in den Dienst der ästhetischen Bildung treten. Auf die Feststellung eines besonderen Lehrganges in der sittlich-religiösen Bildungssphäre verzichtet K. ganz, die Anordnung von Stoff und Methode den kirchlichen Behörden überlassend, indem er ersteren nur ganz allgemein auf die »religiöse Lehre« und die »biblische Geschichte« beschränkt und die Forderung ausspricht, dafs den beiden Fächern eine gleiche Stundenzahl zugemessen werden soll. Die weiter hinzugefügte Bemerkung, »dafs alle »Interessenkreise« ein sittlich-religiöser Geist zu durchwehen hat; denn die Religion ist der Brennpunkt der ganzen Bildung, sie veredelt alle Interessen und Bestrebungen des Menschen und spendet allein im harten Kampfe um die Existenz Trost und Erquickung«, hat bei dem Mangel näherer Anweisung zur Ausführung dieser Vorschrift nur den Wert einer leeren Redensart. Die methodische Anweisung, die einzelnen Lektionen des achtzehnten Interessenkreises nicht unmittelbar nacheinander durchzunehmen, sondern sie jedesmal auf das ganze Schuljahr zu verteilen, indem sie in Verbindung mit dem geeigneten Interessenkreise (z. B. Nahrung — Mäfsigkeit; Kleidung, Wohnung — Reinlichkeit; Gesellschaftsordnung — Folgsamkeit; Haushalt — Sparsamkeit) gebracht werden, zeigt, wie wenig der Verfasser das sittliche Erziehungsziel, das seit Pestalozzi und Herbart von der Pädagogik festgehalten wird, in seinen Reformvorschlägen beachtet. Die unmittelbare und mittelbare Beziehung aller erziehlichen Mafsnahmen, insbesondere auch des Hauptgeschäftes der Schule, des Unterrichtes auf dasselbe kann uns aber allein der Verwirklichung des Ideals einer Emporhebung unserer Schulen von blofsen Lehranstalten zu wirklichen Erziehungsschulen näher bringen. Statt die sittliche Ausgestaltung des Individuums in den Mittelpunkt auch des Unterrichtes zu stellen, weist ihr K. eine peripherische Stellung an, die dem Prinzipe seiner Reform den Charakter flacher Utilität aufdrückt. Es findet sich daher bei ihm auch keine Berücksichtigung des ethischen Bildungswertes gewisser Unterrichtsfächer. Wie er die ästhetisch-moralischen Bildungsstoffe nur auf einen erzählenden Anschauungsunterricht (»Geschichten, Fabeln u. s. w.«) und auf das Lesebuch beschränkt und die biblische Geschichte nur als Quelle für die von der Kirche geforderte Kenntnis der Thatsachen der Heilsgeschichte zu betrachten scheint, so schrumpft für ihn der reiche gesinnungsbildende Gehalt der Weltgeschichte zu einer Beispielsammlung für die Arten der Gesellschaftsordnung, speziell der Verfassung und für die Rechtsverhältnisse zusammen. Wenn er in Bezug auf den letzteren Interessenkreis zur Forderung kommt, dafs alle Kriege berücksichtigt werden sollen, welche das engere oder weitere Vaterland mit fremden Staaten zu führen hatte, und

Digitized by Google

meint, dafs sich dabei reiche Gelegenheit ergiebt, den Patriotismus in den Herzen der Kinder zu entflammen durch den Hinweis auf die Heldenthaten des Landesfürsten und seiner Truppen, so ist diese enge Begrenzung der versittlichenden Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts ein Beispiel für die Folgen einer Aufserachtlassung des allgemeinen sittlichen Erziehungszieles. Das Festhalten an demselben, seine Auffassung als mafsgebenden Faktors auch für den Unterricht würde weit eher der Gefahr, von der anschwellenden Stoffmenge in diesem Fache erdrückt zu werden, entgegenarbeiten, als die von K. vorgeschlagene Beschneidung. Es dürften eben dann nur die Perioden der Geschichte zur eingehenden unterrichtlichen Behandlung kommen, die am wesentlichsten der sittlichen Charakterbildung dienen können. Es ist überhaupt ein Irrtum K.'s, wenn er meint, dafs die blofse Kenntnis der verschiedenen gesellschaftlichen Interessensphären im stande sei, das Individuum zur Brauchbarkeit in sozialer Beziehung zu bringen oder ihm seine gesellschaftlichen Pflichten immer im Bewufstsein zu erhalten. Pestalozzi hat bereits davor gewarnt, »den Kollektivansprüchen unseres Geschlechts, wie diese sich in der Laune und in der Willkür ihres Wechsels immer veränderlich aussprechen« (Schwanengesang 136), einen zu weitgehenden Einfluss auf die Gestaltung der Erziehung zu gestatten. Diese wird es immer als ihre Hauptaufgabe betrachten müssen, das Individuum zur sittlichen Persönlichkeit zu erheben und es mit den Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, deren es zur Realisierung der Idee der sittlichen Menschlichkeit innerhalb seiner Individuallage bedarf. Wie die sittliche Menschlichkeit allen Lebensverhältnissen gleichen Wert verleiht, so ist sie auch das allein dauernd wirksame Bindemittel zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft.

Obgleich K. in seiner Broschüre vornehmlich seine Ansichten über Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes der Volksschule eingehend darlegt, so spricht er doch auch gelegentlich (S. 16, 17) von dem Lehrverfahren, von der Methode im engeren Sinne. Er verlangt, dafs dieselbe psychologisch begründet sei. Er beschränkt diese Forderung allerdings auf den Unterricht, der das »Erkenntnisvermögen« des Kindes in Anspruch nimmt und läfst für die Aneignung der Fertigkeiten nur ein mechanisches Verfahren nach den Gesetzen der Physiologie zu. Dies dürfte denn doch wohl nicht richtig sein. Denn die »Bewegungsempfindung«, die die Grundlage der Fertigkeit, bildet ist ein psychophysischer Akt. Das Zeichnen z. B. ist nicht eine blofs physische Thätigkeit. Der äufseren Darstellung der Formen geht doch immer eine innere Anschauung voran. Die Formenauffassung, das »Verhältnisgefühl«; diese notwendigen Voraussetzungen der künstlerischen Bethätigung, gehen aber nach den Gesetzen des geistigen Geschehens vor sich. Mit dem blofsen »Drill«, den K. als die Hauptsache bei der Einübung der Fertigkeiten betrachtet, dürfte er wohl auf Widerspruch stofsen; denn der rein äufserliche Anschlufs von mechanischen Übungen an den vorausgegangenen »psychologischen Unterricht« entspricht dem Geiste einer wahrhaft psychologischen Pädagogik nicht. Das Vorbild Pestalozzis, der die physische Bildung mit der intellek-

tuellen und moralischen in innern Zusammenhang zu bringen suchte, indem er der Kunstkraft die Aufgabe zuwies, die Mittel herbeizuschaffen, durch die die Produkte des menschlichen Geistes äufserlich gestaltet, den Trieben des menschlichen Herzens äufserlich Erfolg und Wirksamkeit verschafft und die Fertigkeiten für den Bedarf des häuslichen und bürgerlichen Lebens ausgeübt werden können (Schwanengesang 28) scheint für K. nicht mafsgebend zu sein. Auch der Ausspruch K.'s (S. 18): »Lehrstoff und Lehrer werden immer einen gewissen Einfluls auf den Unterricht (nicht zu verwechseln mit Methode) und dessen Erfolg ausüben; das ist ja unvermeidlich und selbstverständlich; aber beide dürfen in der Volksschule nie ausschlaggebend für die Methode, d. i. für den planmäfsigen Weg (Gang) des Unterrichts, beziehungsweise der einzelnen Lektion werden« dürfte kaum in seiner Anerkennung zur Feststellung einer psychologischen Methode führen Bei der Anwendung der allgemeingiltigen, weil auf den »ewigen« Gesetzen der Menschennatur gegründeten methodologischen Prinzipien mufs der Lehrerindividualität Spielraum bleiben und sie darf nicht in die Knechtschaft der Methode gezwungen werden. Das Lehrverfahren steht in engster Beziehung zum Lehrgange, der das Nach- und Nebeneinander der Lernstoffe bestimmt. Es wäre interessant, einen Einblick in das psychologische Lehrverfahren K.'s zu erhalten. Denn die Auswahl und Anordnung seiner Unterrichtsgruppen und -einheiten beruht nicht auf psychologischen Gründen. Er geht nicht von den Interessen des Kindes, sondern von den Interessen und Bestrebungen der erwachsenen Individuen und der Gesellschaft aus. Unzweifelhaft hat der Erwachsene, der für die Befriedigung seiner Bedürfnisse selbst sorgen mufs, ein Interesse für Nahrung, Kleidung u. s. w.; in dem Kinde jedoch, das diese Sorgen nicht hat, müfste erst ein Interesse dafür geweckt werden. Der Unterricht kann auf dasselbe wohl hinführen, mufs aber, will er psychologisch verfahren, einen anderen Ausgangspunkt wählen, der in wirklich vorhandenen Vorstellungskreisen des Kindes zu suchen ist. Zu welchen unpsychologischen Verfrühungen K. kommt, läfst sich bei der Interessengruppe »Haushalt« sehen, wo bereits in der Vorbereitungsklasse der Haushalt der Familie mit den Themen Einnahmen — Ausgaben; Überschufs; Schulden, Buchführung, Familienrat — in der Unterklasse der Haushalt in der Gemeinde und im Distrikt (Einnahmen, Ausgaben, Überschüsse, Schulden, Rechnungswesen, Steuern) behandelt werden. Gegen die Anordnung der Stoffe in konzentrischen Kreisen, die K. vorschlägt, müssen wir natürlich wiederum alle Bedenken erheben, die bereits schon oft gegen dieses didaktische Prinzip geltend gemacht worden sind.

Wenn der Verfasser bei seinem Bemühen, die »seit mehr als zwei Jahrhunderten gesuchte objektive Methode zu finden«, sich auf Männer wie Ratke, Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, auf die Herbartianer, sowie auf die neuere Psychologie beruft (S. 17, 18), so ist es unerläfslich, dafs er das von diesen Geleistete auch berücksichtigt und den Nachweis liefert, dafs sein Reformvorschlag einen Fortschritt auf dem von ihnen betretenen Wege darstellt. Wir haben nur versucht anzudeuten, dafs zwischen den Bestrebungen K.'s und den Auffassungen der Herbartianer kein Zusammenhang besteht,

Digitized by Google

dessen Schein eine Bemerkung in dem Artikel »Zersetzung der modernen Pädagogik« (Pädagogium XVIII, 1, 14) erwecken kann.

---

3. Die Verhandlungen des sächsischen Landtages über die Volksschullehrerseminare am 14. Januar 1896.

Bei der Abwehr von Anschuldigungen, die gelegentlich der Beratung über Kap. 94—101 des sächsischen Staatshaushaltes für 1896/97 gegen die Ausbildung der Volksschullehrer auf den bestehenden Seminaren erhoben wurden, sind einige Urteile ausgesprochen worden, welche eine Beachtung nicht nur seitens der Lehrerschaft selbst, sondern auch weiterer Kreise verdienen. Gegenüber der Behauptung, dafs die von den Seminaren gewährte Bildung dürftig sei, und dafs sie trotz des Unterrichtes in Psychologie, Logik und Pädagogik nicht an die von anderen höheren Lehranstalten heranreiche (Mitteilungen über die Verhandlungen des Landtages. II. Kammer Nr. 25, S. 326) wurde seitens des Staatsministers von Seydewitz Folgendes bemerkt: »Wie heute das Seminar nach der wissenschaftlichen Seite vorbereitet, das wollen Sie unter anderem daraus erkennen, dafs ein nicht geringer Prozentsatz der dort vorgebildeten Lehrer für qualifiziert erachtet wird, um dann an der Universität ihre Studien fortzusetzen, und das wollen Sie auch daraus entnehmen, dafs ein grofser Teil dieser Volksschullehrer wahrhaft glänzende Examina an der Universität besteht Ich mufs also dem widersprechen, dafs unsere Lehrer in den Seminaren schlecht ausgebildet würden« (Mitt. a. a. O. S. 334). Diesen Ausführungen entsprechend äufserte sich ein anderer Redner, nachdem er auf die durch die verschiedenen Aufgaben der Seminare und Gymnasien bedingten Sach- aber nicht Wertunterschiede ihrer Bildung hingewiesen hatte: »Ich habe in der Provinz mannigfach Gelegenheit gehabt, mich in Seminaren umzusehen und mich davon zu überzeugen, in welcher Weise die Erziehung dort gehandhabt wird, und da kann ich nur versichern, dafs ich mit höchster Achtung jeder Zeit erfüllt gewesen bin vor der Zucht, die in diesen Anstalten herrscht, und den durchaus lobenswerten Grundsätzen, nach denen dort die Erziehung geübt wird, und nur als berechtigt kann ich es daher anerkennen, dafs der abgehende Seminarist für sich denselben Bildungsgrad in Anspruch nimmt, wie der Gymnasiast. Er thut dies mit vollem Recht, denn er hat dieselbe Zeit auf seine Ausbildung verwendet, wie der Gymnasiast auf die seinige verwendet hat. Und wenn auch die Fächer, in denen jeder unterrichtet worden, zum Teil verschiedene sind, so stehen doch deshalb die Fächer, in denen der Seminarist unterrichtet wird, in Bezug auf ihren inneren Wert in keiner Beziehung zurück gegen diejenigen Fächer, in welchen der Gymnasiast ausgebildet wird« (Mitt. a. a. O. S. 338).

Über die praktische Ausbildung der Lehrer urteilte ferner ein Redner (Mitt. a. a. D., 340): »Nach dem, wie ich die Lehrer der Volksschule und ihren Unterricht kenne, bin ich allerdings der Ansicht, dafs unsere Seminare zur Zeit auf diesem Gebiete etwas leisten, was in meiner Jugend nicht bekannt war. Wenn ich in meine Jugend zurückdenke, und wenn ich den jetzigen Unterricht der Volksschule ansehe, so sage ich mir, dafs doch die Methode so viel besser ist und den Kindern so viel mehr erleichtert wird, was sie zu erlernen haben. dafs man geradezu staunen mufs, in welcher Weise unsere Lehrer und auch junge Lehrer befähigt sind, mit ihrer Methode in verhältnismäfsig kurzer Zeit die Kinder viel weiter zu bringen, als es in meiner Jugend der Fall gewesen ist.«

Je weniger die Volksschullehrerschaft auch erbaut ist, dafs die Vertretung ihrer idealen Interessen als Lockmittel seitens einer Partei benutzt wird, die in ihr einen überzeugten Anhänger ihrer Ansichten findet — es ist wertvoll, dafs auch dieser den Thatsachen entsprechenden Auffassung im Landtage Ausdruck gegeben wurde (Mitt. a. a. O. S. 339) — um so dankbarer wird sie für die angeführten Zeugnisse sein dürfen, die nicht nur für den Stand, sondern auch für die den konzentrierenden Mittelpunkt seiner Erziehung bildende pädagogische Wissenschaft eine öffentliche Anerkennung darstellen. Die Äufserung einer etwa vorhandenen Nichtbefriedigung mit den idealen Forderungen noch nicht entsprechenden Leistungen der Seminare in dieser Beziehung wird stets als berechtigt anerkannt werden, weil sie als Ausdruck des Strebens nach immer gröfserer Berufstüchtigkeit ethischen Charakters ist. Die Würdigung der Wichtigkeit und des Wertes der pädagogischen Ausbildung, wie sie in den Landtagsverhandlungen ausgesprochen worden ist, bestärkt die Zuversicht, dafs bei etwa vorzunehmenden Abänderungen des Seminarlehrplanes, dessen Verbesserungsfähigkeit seitens der Regierung nicht bestritten wird, auch die Übermittelung des Zeitbesitzes an pädagogischer Erkenntnis und Fertigkeit durch die Seminare hinsichtlich ihres Umfanges und ihrer Methode eine gebührende und willkommene Berücksichtigung finden wird.

C. Beurteilungen.

I.

Friedrich Franke, Schulwörterbuch. Als Hilfsbuch für den deutschen Unterricht nach Reihen und Familien geordnet und mit einem Regelbuche versehen. Leipzig, Ed. Wartig, 1892. — 1,50 M. geb.

Es ist ein weiter Weg von der fordernden Idee bis zur gestaltenden That. Dies merkt man so recht, wenn man den Deutschunterricht in der Theorie mit dem in der Praxis vergleicht. Es ist doch schon mancher Tropfen wieder ins Meer geflossen, seit ernste Forderungen auf

Umgestaltung des Unterrichts in der Muttersprache von Hildebrand und A. Richter gestellt und weise Andeutungen zur Erreichung des neuen Zieles gegeben wurden, aber noch treibt das Feld der speziellen Didaktik üppig emporwuchernde Sprachschulen und die Schmarotzerpflanzen der Leitfäden, welche ihren Nährstoff aus gröfseren Werken mühsam saugen. Da mutet es den Rezensenten gar eigen an, wenn er inmitten der sich breit machenden Kräuter ohne grofse Existenzberechtigung auf einmal ein bescheidenes Pflänzchen voll heilender Kraft gewahrt. Wie schade, dafs die meisten mit ihren Blicken an dem farbigen Unkraut hängen bleiben und vielleicht erst von der verborgenen Medizin erfahren, wenn jenes Gewächs in getrocknetem Zustande, aber in auffälliger Emballage und marktschreierisch als Universalmittel angepriesen auf den Markt kommt! Darum — denke ich — ist es Pflicht eines jeden, auch einmal als ungebetener Kritiker auf ein bedeutsames Produkt pädagogischen Fleifses aufmerksam zu machen.

Das Frankesche Schulwörterbuch ist ein solch wichtiges Erzeugnis ohne empfehlenden Schmuck. — Es zerfällt in ein Regelbuch und in ein Wörterverzeichnis.

Schon im ersten Teile zeigt sich das Geschick des kundigen Schulmeisters. Da stehen nicht langatmige Ergebnissätze, sondern zumeist markante Beispiele, aus denen der Schüler jederzeit wieder die Regel ableiten kann, wenn er einmal in der Schule das induktive Lehrverfahren an sich selbst erfahren hat. So lautet der § 15:

Man schreibt gewöhnlich **eu**. Zu äu merke:

a) Säule, Räude.
b) Du läufst, er läuft, säufst.
c) Bäume, Läuse.
d) Stäub**chen**, Bäum**lein**, Täuf**ling**, Läuf**er**, Gebäu**de**; geläu**fig**, träuf**eln**.

Doch merke: Greuel, gräulich (Grauen), schneuzen (Schnauze).

Unterscheide: bläuen und bleuen, Täufer und Teufe.

Beachte aufserdem Namen wie Hoyerswerda, Broichhausen.

Was läfst sich alles aus diesem Paragraphen herauslesen; woran läfst sich denken! So dient man nicht nur der orthographischen Fertigkeit, sondern entfesselt den kindlichen Spürsinn, läfst Grammatik wiederholen und regt zu Gedanken über Wortbildung und Wortbedeutung auf; — ja selbst ein gelinder Hafs gegen die Unzulänglichkeit unserer Schulorthographie funkt empor, die Sehnsucht nach dem rechten Stoff, der sich die rechten Formen selbst schafft, erwärmend.

Vielleicht stellt der Verfasser in einer der vielen Auflagen, die das Buch verdient, eine Geringfügigkeit ab und setzt bei Beispielen, welche zu Verwechslungen Anlafs geben können, statt der einfachen Form eine Zusammensetzung hin; also nicht »Lid, Thon etc.«, sondern (»Augen-) Lid, Thon- (krug)« etc. Auch will es uns scheinen, als verdienten diejenigen Wörter, welche nach langem Selbstlaut blofses **n**, **m**, **l**, **r** (ohne Dehnungs-h) haben, irgendwelche Berücksichtigung im Regelteile

Nun zum Hauptteile, zum Wörterbuche!

Das sieht ganz anders aus als seine Konkurrenten! Zunächst ist die Zweiteilung desselben bedeutsam. Es sind nämlich die Fremdwörter besonders gestellt und mit lateinischen Lettern gedruckt. Dadurch ist sicher die Brauchbarkeit für die Schuljugend erhöht, welche sonst auf der Suche nach einem Worte über alle möglichen Wortungetüme hinwegklettern oder -stolpern mufs.

Die einheimischen Wörter sind nun nicht in alphabetischer Reihenfolge aus irgendwelchem gröfseren Wörterbuche abgedruckt, sondern zu Reihen zusammengefügt. Das Leitmotiv für jede derselben bildet der dem Stammvokal folgende Mitlaut, resp. die Mitlautgruppe, — von Franke »Nachlaut« genannt. So finden sich Reihen zu b; bb,—bd,—bt,—bs, bf, bft, — bsch (A**b**end, Gie**b**el, — E**bb**e,— Gelü**bd**e,—A**bt**, Kre**bs**, Rü**bf**en, O**bst**, — hü**bsch**) u. s. w. Dafs

Digitized by Google

gerade der Nachlaut zum Einteilungsgrund erhoben wurde, ist sicher eine praktische That; denn in ihm liegen die meisten Fehlerquellen. Wenn daher eine Nötigung zum Nachdenken über denselben und zum Nachlesen gleichgearteter Wörterreihen gegeben ist, so wird der Schüler davon nur reichen Gewinn haben können.

Nun stehen aber nicht etwa diese Reihen blofs da, um der Rechtschreibung zu nützen; — sie sollen das Nachdenken über Form und Entstehung wecken und wach halten. Darum treten innerhalb der Nachlautreihen Wortfamilien auf; so z. B. unter »r«:

Bahre, aufbahren; — Bürde, aufbürden; — die Gebühr, gebührlich, gebühren; — -bar, lastbar, fruchtbar; — Zuber, Eimer (von Zweien oder Einem getragen); — sich gebaren oder gebärden; — das Gebaren, die Gebärde, ungebärdig; — gebären: gebäre, gebierst, gebar, geboren; — die Geburt, gebürtig.

Es ist ja das Streben der neueren Methodik, den sinnlichen Hintergrund der Wörter aufzuhellen und so die Schüler zu gegenständlichem Denken zu erziehen, um dem Volksdeutsch die Verwaschenheit der modernen Zeitungssprache zu ersparen. Wie können wir dies besser bewerkstelligen, als, ausgehend vom Worte mit sinnlicher Bedeutung, dem Geschicke eines Stammes nachzugehen, sein Hinüberschreiten zur übertragenen und Emporstreben zur abstrakten Bedeutung zu beobachten, uns hineinzuversetzen in das Streben, das Wort dem Ausdruck des Gedankens immer gefügiger zu machen, und so ein Wesen des gestaltenden Sprachgeistes in uns selbst zu verspüren? —

Anregen, nicht **aufdrängen**! Appetit wecken, nicht vollfüttern! — Darum nicht meilenlange Erklärungen am einzelnen Wort, sondern ein Hineinstellen in geordnetes Material, das zu Vermutungen und Schlüssen hindrängt! — Nicht blasiertes Raisonnieren **über** die Sprache, wie es die Sprachschulen erzeugen, sondern Fühlen und Denken **in** und **mit** der Sprache! Drum eben Wortfamilien, — auch ins Schulwörterbuch!

Im Frankeschen Werke ist eine geradezu meisterhafte Handhabe geboten, all jene hehren Gedanken unserer Meister auf sprach-methodischem Gebiete in die Wirklichkeit zu zwingen; — hier liegt eine Fülle von triebkräftigen Anregungen, eine Gelegenheit zu einer fast unendlichen Folge von Aufgaben, — eine gediegene Schranke gegen den Mechanismus!

Natürlich ist das Schulwörterbuch nur für die späteren Schuljahre zu verwenden; denn auf der Unterstufe soll sich jeder Schüler die erworbenen Einzelheiten in sein Sammelheft schreiben. (Man vgl. die beiden Aufsätze des Verfassers: 1. »Die Wortdeutung im Unterrichte der Volksschule«, Deutsche Schulpraxis 1893, Nr. 34—39. 2. »Welche Dienste ein Schulbuch leisten kann«, Deutsche Schulpraxis 1894, Nr. 39 und 40.)

Freilich, in die Hand der Schüler wird das Buch wohl nur in Ausnahmefällen gelangen können, obwohl es alle Handbücher für den Sprachunterricht ersetzen könnte; denn 1,50 M. bedeuten für die Mehrzahl der deutschen Eltern ein kleines Kapital. Darum ist's sicher nicht unangebracht, auf seine Verwertung in der Hand des Lehrers hinzuweisen.

Dem Schulmeister kann es segensreiche Hilfe bieten; es liefert charakteristische Beispiele für die einzelnen Sprachgesetze, reiches Material zu Diktaten und Aufgaben — ist ein beredter Beistand, wenn es gilt, die Präparationen für den Leseunterricht herzustellen, — kann anregend wirken auf so manchen, der noch den alten Schulgaul der Systematik und Sprachschulweisheit reitet, u. a. m.

Wir können zuguterletzt nur noch empfehlen, doch einmal den Versuch zu wagen, mit Zuhilfenahme des Frankeschen Wörterbuches zu arbeiten; wer einmal gekostet, ifst weiter mit gröfstem Behagen.

Rud. Schubert.

II.

Englische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung englischer Briefe. Für den Unterrichtsgebrauch herausgegeben von Otto Wendt, Rektor. Hannover, Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior) 1891. VI, 136 S.

Von den üblichen englischen Briefstellern gilt nach Wendt dasselbe, was Bandow von den landläufigen französischen gesagt hat! Dafs unter ihnen kein einziger ist, der das, was er giebt, in methodischer, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitender Reihenfolge brächte, dafs vielmehr auf eine mehr oder weniger mechanische Nachahmung aufgestellter Muster gerechnet werde, d. h. ein oder mehrere Formulare gegeben seien, von welchen man das Passende mit gröfserer oder geringerer Veränderung einfach abzuschreiben habe.

In Wendt's Buch soll nun ein Hilfsmittel geboten werden, in dem das Briefschreiben, dieser wichtige Unterrichtszweig, eine wirklich schulmäfsige Behandlung findet und zu einem wirklich geistbildenden Unterrichtsgegenstand gemacht wird. Dabei hat Verfasser nur die Handels-, Mittel- und Fortbildungsschulen im Auge.

In Form und Anlage richtet sich Wendts englische Briefschule nach dessen französischer. Teil I., welcher leichtere und kürzere Familienbriefe behandelt, setzt nur die Bekanntschaft mit der Formenlehre nach einer der Grammatiken von Gesenius, Pünjer oder Deutschbein voraus. Für Teil II., der vornehmlich dem kaufmännischen Geschäftsbriefe und dem Anstandsbriefe gewidmet ist, wird ein höheres Mafs grammatischer Kenntnisse gefordert.

Den einzelnen Kapiteln stellt Verfasser allgemeine Bemerkungen voraus (Briefceremoniell: Datum, Anrede, Briefanfänge, Briefschlüsse; Wendungen im Briefe).

Dann folgen Briefmuster zur Anschauung, hierauf Stoffe mit ausgeführter Form (Themes and Elaborations), endlich solche, zu denen der Schüler die Form selber finden mufs. Am Ende eines jeden der beiden Teile sind Präparationen, Vokabeln und Anmerkungen zu den einzelnen Unterabteilungen der verschiedenen Kapitel gegeben.

Mit der Methode Wendt's darf man zufrieden sein. Der Schüler wird wirklich vom Leichteren zum Schwereren geführt und zur Selbstthätigkeit veranlafst. Die Auswahl ist mannigfaltig, die Anlage darf praktisch genannt werden. Leider bietet das Buch nach anderen Seiten hin Anlafs zu zahlreichen Ausstellungen. Es weist eine erhebliche Anzahl von Druckfehlern auf. Accentfehler giebt es in Menge. Oft trifft man statt eines Accentzeichens einen Apostroph. Die Interpunktion ist sehr nachlässig. Die Aussprache ist nicht, wie Verfasser behauptet, genügend, sondern h ö c h s t u n g e n ü g e n d bezeichnet. Zunächst vermifst man überhaupt eine Bezeichnung in vielen Fällen, wo sie dringend geboten wäre. Aber damit nicht genug. Überblickt man die thatsächlich gegebenen Bezeichnungen, so stöfst man auf Dinge, die wirklich nicht sehr schön sind. so dafs man allerdings wünschen möchte, der Verfasser hätte von Bezeichnungen überhaupt abgesehen. Man nehme z. B. Folgendes: glád (50), mărriage (59), rám'ble (51), dàz'zte (122), ágre'eàble (48), unà'ble (48), spàre (59), stàin (56), strāin (122), prepā're (48), guār'dian (52), depár'túre (48), in ádvánce' (50), instánce (55), dá'máġe (55), cottàġe, prė'cious (59), sėvė're (59), revēr'e (52), intercoúrse (122), surroúnding (50), mount'ains (51), groùnd (50), boûnd (51), poŵer (50), pōwer (49), shoŵn (48), choose 51), impròve (122), tōúch (51), Charleston = tschärles'st'n Dover = Dōwhr', Gràvesend' [v—w], Plýmouth, Ports'mouth [= möss], South'wărk = Saussuōrk, Southhämpton = Södhämptn (47).

Dies sind nur wenige Beispiele. Aber man wird nicht zuviel behaupten, wenn man sagt: est ist alles mögliche geschehen, um die Schüler in die heilloseste Verwirrung zu versetzen.

Digitized by Google

Man wird oft schwanken, ob man einen Fehler als Druckfehler ansehen oder auf Rechnung des Verfassers setzen soll. Eins aber steht leider fest: die sonst recht brauchbare Arbeit wird durch die Fehler, an denen sie leidet, arg entheilt.

Delitzsch G. Kemlein.

III.

Theodor Krausbauer, Naturkundliche Leitfäden. Botanik. Ausgabe B. 2. Teil. 2. Stufe. 76 S. 0,50 M. Halle, Schroedel

Das, was das uns vorliegende Heft vor vielen anderen derartigen Leitfäden auszeichnet, ist die Stoffauswahl. Bei der Behandlung jeder einzelnen Pflanze wird nicht nur eine Beschreibung der Teile geboten, sondern die Darstellung des Baues mit der des Zweckes der Organe verbunden. Vor allem hat der Verfasser, der sich wohl die Auswahl des Stoffes nach Lebensgemeinschaften denkt, hier aber nur die Pflanzen behandeln will, mit Recht besonderen Wert darauf gelegt, die Pflanzen in ihren Lebenserscheinungen darzustellen. Er weist hin auf die mit der Veränderung des Standorts verbundene Abänderung der Gestalt, auf die Beeinflussung auf die Tierwelt, auf die Einrichtungen zum Schutze gegen Schädigung durch diese, zur Anlockung von Insekten bei der Befruchtung, von Vögeln für die Samenverbreitung, auf Schutzmittel gegen zu starke Verdunstung, gegen Nässe u. s. w. Ganz besonders heben wir noch hervor, dafs am Schlusse einer jeden Einzelbetrachtung in einfacher Weise ein Kapitel über den Bau der Pflanze oder eine Lebenserscheinung zu finden ist. Von solchen Themen seien beispielsweise aufgeführt: Etwas von der Zwiebel, den Blättern, dem Blattgrün u. s. w., die Blattstellung, die Leitung des Regenwassers, das Hervorkommen der Staudenpflanzen aus dem Erdboden, die Verbreitung der Früchte und Samen durch Tiere, Nährspeicher der Pflanzen, das Klettern derselben, u.s.w. Der Wert dieser Themen steht über allem Zweifel, und ganz sicher läfst sich durch die einfache Darstellung des Verfassers das Interesse der Kinder für solche Stoffe fesseln, aber leicht kann man den Fehler begehen, aus wenigen Anschauungen zu schnell zur Verallgemeinerung fortzuschreiten. Der Verfasser will eine Menge dieser Anschauungen dadurch gewinnen, dafs er den Kindern Beobachtungsaufgaben stellt. Uns will es scheinen, dafs er deren oft recht schwierige und auch ein zu reiches Mafs bietet. Da der Leitfaden für die Hand der Schüler bestimmt zu sein scheint (vielfach steht unter den Abbildungen die Aufforderung, die meist schematischen,einfachenZeichnungen zu erklären), so würde es uns lieber sein, weniger Aufgaben wären ausgewählt, die sich auf einige wenige Pflanzen bezögen. Nach der 2. Lektion sind unter 2 neun Aufgaben gestellt, die nicht nur an einer Pflanze gelöst werden sollen, sondern an »unsern bekanntesten Bäumen und Sträuchern.« Allein beim Kirschbaume werden folgende fortlaufende Aufgaben gegeben: Beobachtet die Entwickelung der Kirschenblüte, das Reifen der Frucht, die Entwickelung der Kirschenmade; säet die Steine reifer Kirschen und gebt auf die Keimung acht. Bedenklich erscheinen Aufgaben wie folgende: Grabe dieselben Frühlingswaldblumen aus dem Walde und von der Wiese mit ihren Wurzeln aus und siehe nach, ob du Unterschiede entdeckst! Sucht andere Zwiebelpflanzen ... Seht besonders nach Gelbstern, Milchstern, Zeitlose (+), Tulpe, Krokus, Märzglöckchen, Narzisse und Hyazinthe. Seht nach, wie tief die Wurzeln im Boden stecken!

Bei den Vorzügen des Heftes in sachlicher Beziehung ist es sehr bedauerlich, dafs die Form der Darstellung vielfach zu wünschen übrig läfst. Folgende Beispiele mögen die Mängel veranschaulichen: S. 75: Und auch die stachligen Becher der Buche thun sich auf und lassen die ölreichen Samen austreten. Die Haselnüsse haben sich gebräunt und fallen aus ihren Schalen. Und die Birke streut ihre Samen aus und

die Erle. Und die Flügelfrüchte lösen sich von Weifsbuche und Ahorn. Und die Winde tragen sie davon. Und die Sträucher reifen ihre Beeren. So Faulbaum und Schneeball und Hollunder und Geisblatt ... Und wieder einige Tage, und sie alle werden unter der Schneedecke des Winters begraben. Und die Waldkräuter. S. 51: Abstehende Borstenhaare bedecken ihn (den Mohn), wie auch die Blätter. Die sind sitzend und fiederteilig. Viele Samen entwickelt der Mohn und hat doch nur wenige Blüten. Aber die sind grofs. Die Blütenknospen hängen an biegsamem Stiele abwärts. Vier grofse Kronenblätter liegen darin. Die sind eingerollt und zusammengedrückt. Man nennt sie zerknittert. Zwei grofse Kelchblätter umschliefsen sie. Die fallen sehr bald ab. Und die Kronblätter thun es auch. Die sind auch sehr zart. ... Sein Fruchtknoten ist sehr dick. Und oben darauf sitzt eine Scheibe. Die findet sich auch später an der Frucht. Das ist die Narbe. Die hat viele Strahlen. Und die sind mit einer Menge von kurzen, bläulichen Warzen besetzt. Die gekennzeichneten Fehler, der ungewöhnliche Gebrauch von »der, die, das« und die Häufung von »und«, treten durchaus nicht vereinzelt auf. Beide mögen in dem Bestreben des Verfassers ihren Grund haben, seine Sprache der kindlichen Ausdrucksweise anzupassen. An einigen Stellen (man vergleiche das erste Beispiel,) kommt vielleicht auch noch die Absicht hinzu, die Darstellung durch das öftere »Und« zu beleben. Zu beseitigen ist auch der Ausdruck: Sollen sie (die Blüten) nun Samen bilden, so mufs wer sein, der den Blütenstaub auf die Narbe trägt.

Bei den lateinischen Namen ist gedruckt Daurus Carpta, statt Daucus Carota und Cirsium aroense, statt C. arvense.

Dresden. R. Missbach.

IV.

Deutsche Schul-Ausgaben von H. Schiller und V. Valentin. Dresden, L. Ehlermann.

Diese von dem Geh. Oberschulrat Gymnasialdirektor Universitätsprofessor Dr. H. Schiller in Giefsen und dem Realgymnasialprofessor Dr. V. Valentin in Frankfurt a. M. veranstaltete Sammlung umfafst bis jetzt I. Dichterische Kunstwerke (Goethe, Iphigenie auf Tauris; Sophokles, Antigone; Schiller, Jungfrau von Orleans), II. ästhetische Schriften (Lessings Laokoon, Hamburgische Dramaturgie), III. Historische und Erläuterungsschriften (Goethe, Dichtung und Wahrheit; Butzer, Quellenbuch für die griech. Geschichte; Golther, Deutsche Heldensage; Golther, Götterglaube und Göttersagen der Germanen. Jedes der bisher erschienenen 16 Bändchen in kleinem Oktavformat, in ansprechender Weise broschiert und ausgestattet, kostet 50 Pf. Die Einleitungen der Herausgeber berühren die geschichtlichen Verhältnisse nur soweit, als es zum Verständnis der Schriftwerke unbedingt nötig ist. Sie legen das Hauptgewicht auf die ästhetische Betrachtung der Kunstwerke. Ihre diesbezüglichen Darbietungen sind übersichtlich zusammengestellt und klar ausgedrückt, so dafs sie wohl ihrem Zwecke, von den Schülern selbständig zur Vorbereitung benutzt zu werden, entsprechen. Wir empfehlen die Sammlung den Lehrern an höhern Schulen.

V.

Konrad Schubert, Das Ehrlichsche Stift in Dresden mit besonderer Rücksicht auf die schulhygienischen Einrichtungen desselben. Sonderabdruck aus der »Zeitschrift für Schulgesundheitspflege« VIII. Jahrgang. 1895. Mit 3 Plänen.

Der Aufsatz enthält eine Beschreibung der von J. G. Ehrlich 1743 in Dresden begründeten Stiftungsschule, die in den letzten Jahren durch den Bau eines neuen Schulhauses und eines Internatsgebäudes in überaus günstiger Lage, durch Einrichtung von Spielstunden, Gartenpflege, Handfertigkeitsunterricht, Kochunterricht für aus der Schule bereits ent-

lassene Mädchen, Durchführung des Familienprinzipes für die Internen (jetzt je 25 Knaben und Mädchen, deren Zahl um das Doppelte zu vermehren, geplant ist) sich nach vielen Richtungen hin zu einer Musteranstalt ausgestaltet hat. Ihre Entwicklung und segensreiche Wirksamkeit zeigt in schöner Weise, wie wichtig es ist, dafs neben den öffentlichen Unterrichtsanstalten gut eingerichtete Schulstiftungen, Vereins- und Privatschulen bestehen. »Man sollte sich ja hüten, solchen Schulen Schwierigkeiten in den Weg zu legen und alles Heil von den Staats- und Stadtschulen erwarten. Wieviel Anregung gerade von Anstalten, wie Schnepfenthal, Keilhau, Weinheim (Bender), Jena (Stoy) und anderen, besonders auch, was die Körperpflege der Jugend anlangt, ausgegangen ist, weifs ein jeder. Fast alle der physischen Ausbildung der Jugend dienenden Einrichtungen sind zunächst in Privatanstalten oder durch Vereine erprobt und, nachdem dort ihre Brauchbarkeit erwiesen, in die öffentlichen Schulen eingeführt worden. So war es einst mit dem Turnen, und den weiblichen Handarbeiten, so ist es jetzt mit dem Handfertigkeits-, dem Koch- und Haushaltungsunterricht. Es erscheint unbedingt nötig, dafs es Schulen giebt, an denen man experimentieren kann. Der gewiesene Weg ist der, dafs die mit den Universitätsseminarien verbundenen Übungsschulen solche Experimente anstellen und Mittel besitzen, alle vorgeschlagenen Neuerungen auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen. (Die einzig derartig organisierte Anstalt bildet die Übungsschule in Jena; leider ist sie allzukärglich ausgestattet). Unsere Staats- und Stadtschulen sind zu sehr in den Bureaukratismus hineingeraten, dem einzelnen Lehrerkollegium ist zu wenig Freiheit gelassen, und dasselbe verläfst sich durchweg auch in Kleinigkeiten, auf die Anordnungen der Schulbehörde.« In diesen Gedanken legt der Verfasser den allgemeinen Gesichtspunkt dar, unter dem er seine Darbietung aufgefafst wissen möchte.

Th. Klähr.

VI.

ABC der Tonkunst oder das Wissenswürdigste für Musiker und Freunde der Tonkunst von F. L. Schubert. 4. Auflage. Leipzig, Karl Merseburger.

Dafs das Büchlein hält, was es verspricht, dafür bürgt schon der Name des Verfassers, der sich gerade auf diesem Gebiete bereits einen guten Namen geschaffen hat. Und wer verstünde wohl gleich ihm das Wissenswürdigste aus dem weiten Gebiete der Tonkunst in so wenige, aber umfassende Worte zu bringen? Auf 113 Seiten belehrt uns der Verfasser in klarer Weise über Notenschrift, Harmonielehre, Vokal- und Instrumentalmusik und erläutert das Gesagte, wo es notwendig erscheint, durch passende Beispiele. Freunde der Tonkunst, die sich dieses Buches als Nachschlagebuches bedienen, werden kaum je im Stiche gelassen werden. Es sei hierdurch warm empfohlen.

VII.

Schulliederbuch. Sammlung von ein- und mehrstimmigen Liedern. Breslau, 1894. E. Morgenstern. 2 Teile.

Die bekanntesten und schönsten Kinderlieder sind hier zu einer Sammlung vereinigt, (im 1. Teile Lieder für das 1.—3., im 2. für das 4.—8. Schuljahr) wie es deren hunderte und aber hunderte ähnliche schon giebt. Gegen Anordnung und Verteilung auf die einzelnen Schuljahre, auch gegen den 2- und 3stimmigen Satz ist nichts einzuwenden. Aber Verse, wie sie z. B. in Nr. 34 des 1. Heftchens zu finden sind: »und die Mama ist strenge, sie schilt aufs Kinderspiel«, sollten doch endlich ausgemerzt werden. Dafs man sich in Breslau schon im 2. Schuljahre (siehe dasselbe Lied) mit »Vokabeln plagen« mufs, befremdet Referenten; »noch mit den Büchern plagen« wäre als Ersatz vorzuschlagen.

VIII.

Friedhofsklänge. Leicht ausführ-

bare Männerchöre zum Gebrauch bei Begräbnissen von August Brandt. 2. Auflage. Leipzig, K. Merseburger. 25 Pf.

Zur Einübung von Grabgesängen ist meist nur kurze Zeit vorhanden. Darum verdienen jene Choräle und Figuralgesänge den Vorzug, die ganz einfach harmonisiert sind. Die in vorliegender Sammlung enthaltenen Gesänge entsprechen durchweg dieser Anforderung. Durch untergelegten Text sind einige derselben auch bei Trauungen, Jubiläen, Konferenzen u. a. Gelegenheiten zu benützen. Der geringe Preis erleichtert die Einführung in jedem Vereine.

IX.

Deutsches Liederbuch für Schulen von A. Güssow. Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt. 3. Auflage.

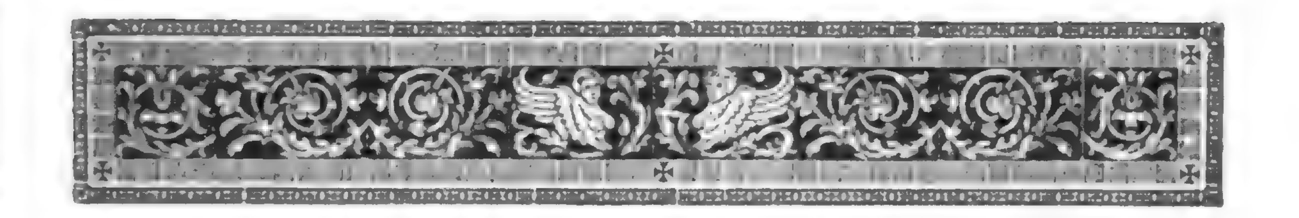
Den 124 Liedern, die nach ihrem Inhalte geordnet sind und unter denen man alle alten lieben Bekannten findet, gehen 50 Vorübungen voraus, die allerdings nur in der Hand eines gewandten und vorsichtigen Lehrers nutzbringend verwendet werden können. Übungen wie Nr. 33—35 und 43 dürfen ihrer Tiefe und Höhe wegen nur ganz ausnahmsweise geübt werden. Zu empfehlen wäre bei einer neuen Auflage eine kurze Anleitung zur vielseitigen Verwertung dieser Vorübungen.

X.

Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. Regeln, Übungen, Lieder und Choräle für drei Singstufen. Von Benedikt Widmann. 20. Auflage. 40 Pf. Leipzig, K. Merseburger.

In kurzen und treffenden Worten vermittelt der Verfasser des Büchleins dem Schüler das Notwendigste über die Notenschrift, giebt gute Regeln und befestigt diese durch passende Übungen und Lieder. Diese Übungen setzen voraus, dafs der Gesangunterricht von einem geschickten und wirklich musikalisch gebildeten Lehrer erteilt werde, sonst dürfte der Forderung, »Übungen aus den Motiven der einzuübenden Lieder zu bilden«, und noch mancher anderen kaum in genügender und thatsächlich nutzbringender Weise nachgekommen werden können. Dafs der Verfasser überhaupt und sogar schon auf der 1. Stufe (8.—10. Lebensjahr) Übungen im Umfange von 2 Oktaven verlangt, (§ 7, Übung a) zeugt von wenig Kenntnis der Kinderstimme. Bei den Regeln über Aussprache der Vokale und Konsonanten vermifst man Aussprachübungen. Die chromatische Tonleiter tritt viel zu früh auf. Desgleichen hält Referent eine so ausgedehnte Behandlung der Molltonleiter, — 2 Molltonleitern genügen! — als auch eine Besprechung der Ausweichungen und Kadenzen in Dur und Moll als für die Volksschule zu weitgehend.

Dresden. A. Römhild.



A. Abhandlungen.

I.

Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts der Volksschule.

Eine Übersicht.

Von O. Ostermai in Dresden.

Vorbemerkung: Der Zweck der folgenden Ausführungen ist bereits in der Bezeichnung des Themas als »Übersicht« ausgesprochen. Wir halten es nicht ganz für überflüssig, die Reformbestrebungen, die sich doch nach den verschiedenartigsten Richtungen bewegen, einmal in einem einheitlichen Rahmen übersichtlich zu vereinigen und dem »prüfenden Blicke der Besinnung« ein Gesamtbild darzubieten, auf dem sich das Gemeinsame und Wesentliche aller Bestrebungen in kräftigen Linien als der Umrifs des zu erstrebenden Religionsunterrichts abhebt.

Obschon es ursprünglich nicht unsre Absicht war, den schon ausgesprochenen Reformvorschlägen einen weiteren hinzuzufügen, so ist uns doch während der Arbeit und aus derselben heraus ein Gedanke gekommen, der uns — zum mindesten in der Form, die wir ihm gegeben — neu erscheint. Er betrifft erstens die Ausführung der Forderung Staudes, dafs der Schulkatechismus mit dem Lutherischen verglichen werden solle[1]), und zweitens die organische Eingliederung des Konfirmandenunterrichts in den Religionsunterricht der Schule. Wir glauben, unsere Meinung

[1]) Rein, das 8. Schulj. S. 2.

Digitized by Google

hierüber nicht ganz unterdrücken zu sollen, und erlauben uns, sie am Schlusse der Arbeit auszusprechen.

Ein Sturm durchtobt den Ozean. Woge auf Woge rollt daher. Bis in seine Grundtiefen scheint das Meer im Aufruhr zu sein. Trügerischer Schein! Da unten ist alles ruhig. Die Bewohner der Tiefe nur kämpfen den gewohnten täglichen Kampf ums Dasein. Was kümmern sie sich um den Sturm da oben? Was wissen sie von der Not der Seefahrer, die auf dem Wege nach einer besseren Heimat in zerbrechlichem Fahrzeuge gegen Sturm und Wellen ringen?

Das ist das Abbild der religiösen Bewegung unserer Tage. Gewifs ist sie überaus lebhaft und ergreift weite Kreise: Fachmänner wie Laien beteiligen sich an ihr; durch wissenschaftliche Forschung wie durch logisches Denken sucht man den religiösen Stoff nach Ursprung und Wert zu erforschen und zu sichten; im politischen wie im volkswirtschaftlichen Leben trachtet man nach einer fleifsigeren Anwendung der religiösen Grundsätze: aber — die grofse Menge steht unberührt und interesselos dabei; der Ausgang der Kämpfe ist ihr gleichgiltig; ja zum grofsen Teile befindet sie sich in völliger Unkenntnis derselben. Ein hochgradiger religiöser Indifferentismus hat sich ganzer Stände bemächtigt; eine Entfremdung von der Kirche, die noch immer im Wachsen begriffen scheint, gehört zu den charakteristischen Zeichen der Gegenwart[1]).

Woher dieser Mangel an religiösem Interesse in so weiten Kreisen? Der Hauptgrund liegt in dem Wesen unserer Zeit. Der herrschende Zeitgeist, der sich in der Betonung der sozialen Interessen auf allen Gebieten ausspricht, der Zug des Zusammenschliefsens vieler zu grossen Verbänden in den heftigen wirtschaftlichen Kämpfen unserer Tage lässt das Individuum samt seinen Sonderinteressen, darunter auch den religiösen, nicht zur Geltung kommen. Die wirtschaftlichen und politischen Interessen werden unter den Massen als die höchsten angesehen, vermögen auch Denken und Sein der Menge fast ganz zu erfüllen, besonders da sie heifs umstrittene Positionen darstellen, um die der Kampf in immer wechselnden Phasen tobt. Dazu kommt das Hasten und Jagen nach Erwerb, das dem einzelnen kaum Zeit zur Selbsteinkehr lässt, das so ermattet und erschlafft, dafs in den Ruhepausen der Sinn für eine veredelnde geistige Beschäftigung fehlt. Die weitgehende Arbeitsteilung verurteilt den Arbeiter zu einer geist- und freudlosen mechanischen Thätigkeit, zu endlos sich wiederholenden

---

[1]) Vgl. Brieger, die fortschreitende Entfremdung v. d. Kirche Leipzig 1894.

Handgriffen, wobei der Geist stumpf wird, dafs er weder Verlangen noch Verständnis für höhere Güter hat und im rohen sinnlichen Genusse Zerstreuung und Ausgleich sucht und findet.

Erblicken wir somit den Hauptgrund der hochgradigen religiösen Gleichgültigkeit der grofsen Massen in dem Gesamtcharakter der Gegenwart, so soll doch gar nicht geleugnet werden, dafs — wie man so oft liest und hört — auch die Schule und der darin erteilte Religionsunterricht einen Teil der Schuld tragen. Zum mindesten muss wohl zugestanden werden, dafs letzterer sich nicht als Damm gegen die fortschreitende Entfremdung von der Religion erwiesen hat. Dann mufs er wohl an schweren Fehlern und Mängeln leiden. In der That hat man gegen seine jetzige Beschaffenheit mancherlei psychologische und pädagogische Bedenken, auf die weiter unten eingegangen werden wird. Der schlimmste Vorwurf aber, den man gegen ihn erhebt ist der, dafs er nicht kulturgemäss sei. Er bewegt sich, so sagt man, noch immer in den alten Gleisen, nicht achtend des Umstandes, dafs sich alles um ihn her verändert hat; er isoliert sich von jeder Forschung und kümmert sich nicht um die Wissenschaft der Gegenwart, nicht einmal um die Bibelforschung; kurz: er entspricht durchaus nicht »dem gegenwärtigen Stande der menschlichen Erkenntnis« [1]).

Die Gefahren eines Religionsunterrichts aber, der nicht mit der Weltanschauung in Einklang steht, liegen auf der Hand. Bei vielen geht, sobald sie aus der Schule treten und mit ihrer naiven Meinung dem Spott der christentumsfeindlichen Menge ausgesetzt sind, sobald sie ferner von jener auf den Widerspruch zwischen der biblischen, besonders der alttestamentlichen, und der gegenwärtigen Anschauung aufmerksam gemacht werden, oft das ganze Christentum in Stücke, und mit der schwindenden Autorität der Bibel verkehrt sich die Achtung vor den Lehrern, die ihnen als Wahrheit hingestellt haben, was sie jetzt nicht mehr für solche halten, wohl gar in Verachtung unwahr erscheinender Charaktere.

Diesen Gefahren wirksam zu begegnen und überdies die angedeuteten psychologischen und pädagogischen Mängel des Religionsunterrichts zu heben, sind nun von Theologen wie von Pädagogen mancherlei Reformvorschläge ausgesprochen worden. Diese beziehen sich auf den Unterricht über das Alte Testament, das Leben Jesu und den Katechismus. Die »führenden Geister« der Reformbewegung sind Theologen. Ihre Forderungen übersteigen oft weit das Mafs der von Pädagogen ausgesprochenen

[1]) Vgl. hierzu die Worte Briegers, a. a. O. S. 24. »Denn der alte Fehler ist noch nicht gehoben: Die evangelische Christenheit des ausgehenden 19. Jahrhunderts wird im Ganzen . . . unterwiesen wie die aus der Blütezeit der Orthodoxie« u. s. w — Vgl. ausserdem die Ausführungen der Theologen Pfleiderer, Flöring, Lietz, Steudel, Katzer, Göhre u. a.

Wünsche. Prof. Pfleiderer in der Katechismusfrage, Lietz in der Leben-Jesu-Frage, Pastor Katzer in der Frage des alttestamentlichen Unterrichts sind radikal gegen die Pädagogen, die in derselben Angelegenheit das Wort ergriffen haben. Die Pädagogik kann der Theologie nur dankbar für die Übernahme der Führung sein, erscheint doch nunmehr die Hoffnung berechtigt, dafs eine gründliche Reform endlich zur Wahrheit werde, eine Hoffnung, die angesichts des Scheiterns aller pädagogischen Reformpläne von vielen aufgegeben worden war und sogar hie und da der Meinung der Platz gemacht hatte, es sei besser den Religionsunterricht, der solche Gefahren im Gefolge habe, ganz aus der Schule zu verweisen[1]. Aber wie Lindner[2]) treffend sagt, darf sich die Erziehung des religiösen Ferments nicht begeben, und G. Voigt-Barby hat neuerdings wieder in einem Aufsatze die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Charakterbildung überzeugend nachgewiesen[3]), eines Religionsunterrichts allerdings, in dem die Person Christi mehr als bisher den einheitlichen Mittelpunkt bezeichnen müsse.

Jesus mehr als bisher der Mittelpunkt unseres Religionsunterrichts! Dieser Gedanke führt uns mitten in die neueren Reformbestrebungen hinein und zwar in die sogenannte Leben-Jesu-Frage, von der zunächst die Rede sein soll.

I.

Die Reform des Leben-Jesuunterrichts.

Die Hauptfrage unter den Reformfragen ist entschieden die Leben-Jesu-Frage, befafst sie sich doch mit dem höchsten und wichtigsten Stoffe des gesamten Religionsunterrichts, mit der Person Jesu. Und wenn sie auch die jüngste der Reformfragen ist und demzufolge an letzter Stelle behandelt werden müfste, so stellen wir sie doch hier obenan, da wir meinen, dafs nur im Hinblick und in steter Beziehung auf sie die andern Reformfragen recht gelöst werden können, ja, dafs mit ihrer Beantwortung auch die andern Fragen schon halb entschieden seien. Wir müssen auch hier zunächst den Mittelpunkt setzen, um alles um ihn zu gruppieren; wir müssen dem Hauptstoffe Platz und Ausdehnung anweisen, um die Nebenstoffe ungezwungen in die Rahmen des Bildes einfügen zu können; wir müssen der Hauptperson die ge-

---

[1]) So hat noch vor kurzer Zeit Otto Ernst in Hamburg, den Straufsschen Gedanken einer ästhetischen Erziehung wieder aufnehmend, gewünscht, Litteratur an Stelle der Religion ins Centrum des Volksschulunterrichts zu setzen. Neue Bahnen 1895, S. 453. »Unsere Fachpresse i. J. 1894« v. Ziegler.

[2]) Erziehungslehre, Artikel »Religionsunterricht«.

[3]) Vgl. Neue Bahnen a. a. O. S. 452.

Digitized by Google

bührende Wertschätzung angedeihen lassen, um für die Nebenpersonen das rechte Verhältnis zu finden.

Das Verdienst, die Leben-Jesu-Frage neuerdings kräftig angeregt und in den Brennpunkt des allgemeinen Interesses gestellt zu haben, gebührt unstreitig dem Schneeberger Schuldirektor Bang, der durch sein höchst beachtenswertes Buch »Das Leben Jesu«[1]) die Herzen vieler für die Frage erwärmt hat.

Religiöse und psychologische Gründe stellen Person und Leben Jesu in den Mittelpunkt des gesamten christlichen Religionsunterrichts. Religiöse Gründe; denn er ist der Stifter unserer Religion; er hat sie uns vorgelebt; in seinen Reden und Gleichnissen sind ihre Grundsätze ausgesprochen. Ferner psychologische Gründe; denn »gemäfs dem Prinzipe der Anschaulichkeit wird sittlich-religiöse Charakterbildung am sichersten — oder ausschliefslich!? — durch Anschauung sittlich-religiöser Persönlichkeiten erzielt. Die höchste sittlich-religiöse Persönlichkeit ist Jesus Christus (nicht nur als ethisch-menschliches Vorbild, sondern auch als religiös-göttlicher Kraftquell); in ihrer Anschauung kann sich der sittlich-religiöse Charakter am leichtesten, sichersten und vollkommensten entwickeln.«[2])

Werfen wir nun einen Blick auf den bisherigen Religionsunterricht, um zu sehen, ob das Leben Jesu eine seiner Bedeutung entsprechende Behandlung erfährt! Im biblischen Geschichtsunterrichte werden aus dem Alten Testamente fast durchgehends ebensoviel Geschichten behandelt wie aus dem Neuen.[3]) Die zur Verfügung stehende Zeit wird auf beide Testamente gleich verteilt. Die Praxis gestaltet sich, wenigstens in den einjährigen Kursen, (bei konzentrischen Kreisen) fast noch mehr zu Gunsten des Alten Testaments; denn da die alttestamentlichen Geschichten meist umfangreicher und erklärungsbedürftiger sind als die neutestamentlichen, so können viele Lehrer in dem sonst löblichen Bestreben, gründlich zu verfahren, kaum vor Weihnachten mit ihnen fertig werden, und das Neue Testament wird dann eigentlich nur als ein Anhang zum Alten behandelt. Die Anordnung des Stoffes in konzentrischen Kreisen bringt es weiter mit sich, dass die Geschichten als Einzelgeschichten auftreten, zwischen denen ein enger Zusammenschlufs selten hergestellt wird. Im Katechismusunter-

---

[1]) Bang, das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung. Ein dringlicher Reformvorschlag. Leipzig 1893. 2. Aufl. 1895.

[2]) Bang, Leben Jesu. 2 Aufl. S. 17.

[3]) Obgleich hier nur die Lehrpläne, nicht aber die biblischen Geschichtsbücher massgebend sind, da letztere den Stoff nur zur Auswahl bieten, während ihn erstere vorschreiben, sei doch folgender Befund aus letzteren mitgeteilt. Von 20 der verbreitetsten biblischen Geschichtsbücher werden in Summa 1158 alttestamentliche und 1222 neutestamentliche Geschichten erzählt; von den letzteren behandeln aber nur 1032 das Leben Jesu. Das ergiebt gegen das Alte Testament ein Minus von 126, also von ca. 11%.

richte kommen Person und Leben Jesu noch weniger zu ihrem Rechte; denn auf sie entfällt bei der gleichwertigen Behandlung der ersten beiden, bez. ersten drei Hauptstücke nur die dem zweiten Artikel gewidmete Zeit. Sonst wird im ganzen Katechismusunterrichte eine Beziehung zu Jesus als dem Mittelpunkte kaum gesucht und gepflegt. — Wesentlich günstiger stellt sich das Verhältnis bei der Anordnung des Stoffes nach der Kulturstufentheorie dar, insbes. bei der Gestaltung des Religionsunterrichts nach den Vorschlägen Staudes.[1]) Hier entfallen auf das Alte Testament zwei Schuljahre — das dritte und vierte — auf das Leben Jesu wieder zwei — das fünfte und sechste — und endlich eins — das siebente — auf die Apostelgeschichte. Auch tritt die »neutestamentliche Geschichte in grossen »zusammenhängenden Massen« auf.[2]) Ein einheitlich geschlossenes, den Entwickelungsgang Jesu darstellendes Lebensbild aber, das — wie gleich im voraus bemerkt sein mag — den neueren Reformbestrebungen als Ziel vorschwebt, finden wir hier auch nicht, da weniger auf historisch oder psychologisch begründete Aufeinanderfolge der Geschichten Jesu als auf ihre Verteilung nach der Schwierigkeit, die sie der Auffassungskraft der Kinder bereiten, gesehen ist.[3])

Mit besonderem Bezuge auf die ältere Praxis wird man dem Vorwurfe Bangs entschieden zustimmen müssen, dafs die Person Christi »weder intensiv noch extensiv — nach Lehrmethode und nach Lehrplan — gebührend im Vordergrunde und Mittelpunkte der religiösen Unterweisung« stehe.[4])

Welche Reformen schlägt nun Bang, dem wir zunächst folgen, vor? Er fordert,[5]) dafs sich der biblische Geschichtsunterricht, bei dem das historisch anschauliche Moment mehr als bisher dem lehrhaften gegenüber betont werden müsse, auf der Oberstufe in einem historisch-pragmatischen Lebensbilde Jesu verkörpere, »das an Stelle der vereinzelten »Geschichten« eine wirkliche »Geschichte«, an Stelle abstrakter, dogmatischer Reflexionen über Christum einen lebensvollen, anhaltenden, die gespannte und wachsende Teilnahme erzielenden Umgang mit Christo setzt.«

Dieses Lebensbild entrollt sich in 5 Hauptstufen.[6]) »Zum I: zeigt es uns in Jesu Jugend das verborgene Reifen, die stille Amts-

---

[1]) Vgl. Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Das 3.—7. Schuljahr.

[2]) Das 5. Schuljahr. S. 2.

[3]) Ebenda. S. 2. »Wir halten jedoch die mehr epischen Partien des Lebens Jesu nicht für zu schwer [für das 5. Schulj.], die schwierigeren und vorwiegend didaktischen aber verschieben wir auf das 6. Schuljahr«.

[4]) Bang a. a. O. S. 17.

[5]) Ebenda S. 18.

[6]) Ebenda S. 40.

zurüstung. Zum II: führt es uns die Amtsweihe und- probe an der Taufstätte Johannes' und in der Nähe derselben vor. Zum III: läfst es uns den Amtsantritt im engen Jünger- und Verwandtenkreise und hierauf die öffentliche Prophetenproklamation in Jerusalem schauen. Nach einem Hinweise auf den Widerstand Iudäas führt es uns IV: in das Segensjahr in Galiläa mit seinem hoffnungsreichen Frühlinge, seinem gewitterschwülen Sommer, seinem stürmischen Herbste und seinem öden Winter bitterer Enttäuschung und wehmütiger Abschiedsrufe. Und endlich V: zeigt es uns den Entscheidungskampf in Jerusalem mit seinen Angriffen und Rückzügen, seinem rauschenden und verrauschenden Messiasjubel, seinem Messiaskreuze und seinem Himmelsthrone.« — Diese Hauptabschnitte gliedern sich wieder in 152 Geschichten, die in den ca. 160 Religionsstunden des siebenten Schuljahres behandelt werden sollen. — Jede Einzelgeschichte ist unter dreifachem Gesichtspunkte zu betrachten:[1]) »Zuerst und am eingehendsten im historisch pragmatischen Rahmen, bez. in der durch Zeit, Ort, äufsere und innere Umstände gegebenen Bedeutung für den Herrn und die Seinen; . . . sodann wird nach der ethisch-religiösen Bedeutung für den einzelnen — für mich und dich! — geforscht; und endlich wird der Ewigkeitsgehalt der Lehre oder That für die Gesamtheit, für das Reich Gottes zu erkennen gesucht.«

Aus dem Lehrplanvorschlage,[2]) den Bang seinem Buche beigefügt hat, ergiebt sich, dafs die Kinder schon vom ersten Schuljahre an mit Einzelzügen aus dem Leben des Heilands vertraut gemacht werden sollen, ja, dafs ihnen im sechsten Schuljahre schon einmal ein vollständiges Lebensbild Jesu in einfach chronologischer Weise geboten werden soll, so dafs die Behandlung des historisch-pragmatischen im siebenten Schuljahre wesentlich in Wiederholung, Vertiefung und Herausarbeitung der obengenannten Momente be-

---

[1]) Ebenda S. 41.

[2]) Ebenda S. 56—152. 1. Schulj.: I. Himmel und Erde. Gott und Menschen (Paradies bis Sündflut). II. Vom Heilande (11 Geschichten). III. Fromme Christen (Der heil. Martin). — 2. Schulj.: I. Abraham. II. Züge aus Davids Leben. III. Aus dem Leben des Heilandes (14 Geschichten). IV Züge aus dem christl. Leben (Aus Luthers Leben). — 3. Schulj.: I. Joseph. II. Züge aus alttestamentl. Lebensbildern (Absalom, Elias, Daniel). III. Züge aus dem Leben des Heilandes (11 Gesch.). IV. Züge aus dem Leben frommer Christen (Stephanus, Luther, A. H. Francke). — 4. Schulj.: I. Jakob. II. Moses. III. Josua. IV. Samuel. V. David. VI. Elias. VII. Der Heiland (47 Gesch.) VIII. Fromme Christen (Petrus, Johannes, Paulus). — 5. Schulj.: enthält nur alttestamentl. Gesch. als Grundlage für die Behandl. des 1. Artikels und des 1. Hauptstückes. — 6. Schulj.: Chronologisches Lebensbild Jesu. — 7. Schulj.: Historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu. — 8. Schulj.: Apostelgeschichte und Kirchengeschichte bis zur Reformation (10 Woch.). Der Katechismus (25 Woch.). Die christl. Kirche v. d. Reformation bis zur Gegenwart (5 Woch.). —

steht. — Hierin finden wir Bang in ziemlicher Übereinstimmung mit dem Verfasser des Judenchristentums, der auch für die Mittelstufe, und zwar für das fünfte und sechste Schuljahr, ein einfach chronologisches, für die Oberstufe, das siebente und achte Schuljahr, ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu zu behandeln vorschlägt.[1])

Bangs Vorschläge haben mancherlei Angriffe erfahren. Man tadelt, dafs er als Rahmen des Lebensbildes das Johannesevangelium wählt, das vor der Kritik am wenigsten Stand gehalten.[2]) Man wendet ein, dafs die Religionswissenschaft überhaupt noch kein historisches Lebensbild habe konstruieren können, dafs also dem Bangschen wie jedem andern viel Subjektives anhafte, das man nicht zur Norm für andre machen könne.[3]) Man findet auch, dafs Bangs Lebensbild Jesu mehr dogmatisch als historisch sei.[4]) Man vermifst die Einheitlichkeit des Lebensbildes, das bei der Zusammentragung des Stoffes aus allen vier Evangelien den Eindruck einer künstlichen Zusammenstellung hervorrufe und nicht eine »zusammenstimmende Gedankenreihe« aufweise.[5]) Man findet es einseitig, dafs nur das historisch-pragmatische Moment zur Geltung kommen, das lehrhafte aber zurücktreten solle.[6]) Man hält es für unmöglich, die grofse Stofffülle in einem Jahre zu bewältigen.[7]) Man begreift nicht, warum das Lebensbild in zwei Jahren jedesmal ganz durchlaufen werden soll, während doch ein zweijähriger Gang die Abstumpfung des Interesses für die zweite Darbietung vermeiden lasse und eine gründlichere Bearbeitung ermögliche.[8])

Zum Nachweise der Berechtigung des doppelten Lebensbildes geben wir dem Verfasser des Judenchristentums das Wort, der sich in der genannten Schrift folgendermafsen äufsert:[9]) »Wenn für die Mittelstufe das Leben Jesu in einfach chronologischer Darstellung mit daran anzuknüpfender Aufzeigung des

---

[1]) »Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus« von einem christlichen Theologen. Leipzig 1893. S. 179. Hier finden wir auch den Vorschlag, für die Unter- und Mittelstufe neben biblischen Geschichten, Legenden, Erzählungen aus dem christlichen Familienleben und Lebensbilder aus der Kirchengeschichte zu behandeln. Bang hat, wie wir sehen, den allgemein gehaltenen Vorschlägen greifbare Gestalt zu verleihen gesucht.

[2]) Reukauf i. Neue Bahnen 1894. S. 615. — Zemmrich i. d. Sächs. Schulztg. 1894, Nr. 10.

[3]) Vgl. hierzu Leipz. Lehrerzeitg. 1895, 41. Eine gründliche Umgestaltung des Rel.-U. S. 355. Walther, Evangelienbuch. Wittenberg 1894, S. 7. 8.

[4]) Leipz. Lehrerzeitg. a. a. O. S. 355.

[5]) Neue Bahnen, a. a. O. S. 616.

[6]) Sächs. Schulzeitg. a. a. O.

[7]) Neue Bahnen, a. a. O. S. 623.

[8]) Sächs. Schulztg. a. a. O.

[9]) S. 179.

ethisch-religiösen Gehalts und für die Oberstufe dasselbe Leben Jesu in pragmatischer Betrachtung gefordert wird, so ist dieser Vorschlag nicht mit den sogenannten »konzentrischen Kreisen« irgendwie in Vergleich zu bringen. Die Methode der konzentrischen Kreise besteht in allmählicher Vermehrung und Erweiterung des Stoffs. Die beiden hier vorgeschlagnen Darstellungen des Lebens Jesu unterscheiden sich scharf nach den für sie geltend zu machenden Gesichtspunkten. Das einfach chronologisch gegebene Lebensbild Jesu legt den Ton auf die äufsere, die pragmatische Behandlung auf die innere Geschichte. Die eine beschäftigt sich mit den Thatsachen, die andre mit den Entwicklungsgesetzen der Ereignisse und Charaktere. Während es sich für die konzentrischen Kreise um die Detailausführung des Gemäldes handelt, bieten die chronologische und die historisch-pragmatische Darstellung verschiedne Beleuchtungsweisen, durch deren Aufeinanderfolge vom Verständnis der Thatsachen zu dem Verständnis der Personen geführt wird.« Bangs Ausführungen [1]) decken sich hiermit. Er betont neben der Berechtigung auch die Notwendigkeit des doppelten Lebensbildes, indem er sagt: »Ein historisch-pragmatisches Lebensbild ist undurchführbar, wenn ihm nicht ein chronologisches vorausgeht, und ein chronologisches verliert mindestens die Hälfte seines Wertes, wenn es sich nicht in einem historisch-pragmatischen verklärt, vollendet.« [2])

Gegen den Vorwurf der Stoffüberfülle bemerkt Bang, [3]) dafs nicht alle Nummern seines Lehrplans mit gleicher Gründlichkeit behandelt werden sollen. »Manche Einheiten werden nur kursorisch zu lesen, nur als historische Brücken, nur als Verknüpfungsstoffe anzusehen sein!«

Was die einseitige Hervorhebung der historischen Momente auf Kosten der belehrenden anlangt, so ist zu sagen, dafs alles darauf ankommt, ob ein historisch-pragmatisches Lebensbild für die Schule nötig ist. Wenn dies der Fall, dann ist zu bemerken, dafs ein solches Charakterbild allerdings gerade dann um so wirksamer auf Kinderherzen sein mufs, je mehr das epische Moment hervor-, das didaktische aber zurücktritt. Man denke sich Jesu Biographie in lückenloser, psychologisch wahrer Folge vorgetragen, besonders die ergreifenden Thatsachen der letzten Lebenszeit! Mufs das nicht viel unmittelbarer wirken, als wenn

---

[1]) Leben Jesu, S. 119 ff.

[2]) Vgl. hierzu die Leitsätze von Zange zur Verhandlung über »Die unterrichtliche Bedeutung des Lebens Jesu« auf der IV. Hauptversammlung der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen. Pädag. Stud. 1895, III, S. 184. Darin wird — für höhere Schulen — eine viermalige Vorführung des Lebens Jesu gefordert, eine propädeutische, eine elementare eine abschliessende, eine ergänzende.

[3]) Leben Jesu. S. 148.

Digitized by Google

nach jedem Abschnitte die Wirkung durch Herausziehen der Lehre abgeschwächt wird? Diese fehlt ja nicht, sie ist auch früher, bei der Einzelbehandlung der Geschichten, schon gezogen worden.[1]) Hier gilt es vor allem, Jesu Gestalt plastisch vor die Seelen der Kinder zu stellen, seine Schicksale sie mit erleben zu lassen, herzliche Sympathie für ihn zu erwecken, die Kinder zur Nachfolge zu begeistern, ein Vorbild zu zeichnen, das zeitlebens vor ihren Augen schweben und das ihnen in allen Zweifelsfällen den rechten Weg weisen soll. Dazu, meinen wir, sei keine Art der Behandlung besser geeignet, als die in Form eines historisch-pragmatischen Lebensbildes, wobei rasche Aufeinanderfoge der Ereignisse ohne Zwischenschiebung langer Abstraktionen Hauptsache ist.

Auch Einheitlichkeit der Gedankenreihe hat man in Bangs Leben Jesu vermifst und dies dem Umstande zugeschrieben, dafs es aus allen vier Evangelien konstruiert ist. Man bezieht sich dabei auf die Forderung Zillers, ein derartiges Lebensbild auf ein einziges Evangelium zu gründen, »damit eine zusammenstimmende Gedankenreihe entstehe.«[2]) Den Ausführungen Zillers entsprechend, hat Thrändorf schon 1885 den Anschlufs der unterrichtlichen Behandlung des Lebens Jesu an Gang und Inhalt des Matthäusevangeliums vorgeschlagen.[3]) 1890 liefs er diesem Vorschlage die praktische Ausführung folgen.[4]) Lange schon vor den jetzigen Reformern hat also Thrändorf Hand ans Werk gelegt, um, »im Gegensatz zu der landesüblichen Zerstückelung in lauter zusammenhanglose Einzelgeschichten ein möglichst anschauliches, zusammenhängendes und zusammenstimmendes Bild des Lebens Jesu zu gewinnen »in der Erkenntnis, dafs »nur von einem solchen lebendigen Bilde die Wirkung ausgehen kann, die wir . . . erstreben müssen . . . Für Auswahl und Anordnung der Geschichten wurde das Matthäusevangelium als das vollständigste zu Grunde gelegt, zur Ergänzung wurden einzelne Partien aus Lukas herangezogen.«[5]) Fehlt so auch manche Geschichte, die wir ungern vermissen, so haben wir hier doch gleichfalls ein einheitlich geschlossenes Lebensbild Jesu vor uns, bei dem die einzelnen Geschichten im kausalen Zusammen-

---

[1]) Vgl. die Thesen Justs für die Erfurter Versammlung. A. a. O. S. 183. Er sagt in These 2: »Es wird zunächst jede einzelne Geschichte aus dem Leben Jesu in eingehender Weise zu betrachten sein, sowohl hinsichtlich der göttlichen Liebe, die sich in Jesu Christo offenbart, als auch hinsichtlich des Vorbildes, das Jesus Christus durch Erfüllung des göttlichen Willens wie in seiner Lehre gewährt« . . . In These 4: »Es muss deshalb . . . auf einer späteren Stufe das Leben Jesu noch einmal im Zusammenhange nach seiner geschichtlichen Entwickelung durchgenommen werden«. —

[2]) Allgem. Pädagogik. S. 244.

[3]) Jahrb. des Vereins f. wiss. Pädagogik. 1885.

[4]) Das Leben Jesu und der 2. Artikel. Dresden, 1890.

[5]) Ebenda, S. 2.

hange stehen. Thrändorf hat also das grofse Verdienst, durch seine Arbeiten den Weg für die neueren Reformer geebnet und den Boden für ihre Ideen aufnahmefähig gemacht zu haben. — Was nun aber die Frage der Benutzung nur eines oder aller Evangelien betrifft, so sind wir allerdings der Meinung Bangs, die auch Staude teilt, wenn er sagt, »dafs nicht der Schriftsteller Matthäus, sondern die von allen vier Evangelisten dargestellte Person Jesu im Unterrichte der Volksschule zu ihrem Rechte kommen soll.«[1])

Mit dem Umstande der grofsen Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit, die Geschichten aus Jesu Leben in die richtige chronologische Reihenfolge zu bringen, rechnet eine weitere Erscheinung in der Leben-Jesu-Frage, das »Evangelienbuch« von Pastor Walther.[2]) Eigenartig und gänzlich abweichend sowohl von der Reihenfolge bei Bang, wie auch von den sonst aufgestellten Reihen ist hier die Anordnung des Stoffes. Walther hat, abgesehen von dem ersten Abschnitte seines Buches, welcher die Kindheitsgeschichten, und dem letzten (siebenten), der die Auferstehungsgeschichten enthält, auf eine chronologische Anordnung des Stoffes ganz verzichtet. Er hat vielmehr die Geschichten »nach ihrer inneren Verwandtschaft und ihrer offenbaren Lehrtendenz«[3]) unter fünf Rubriken geordnet, indem er den Herrn in seinem Verhältnisse zu den Menschen darstellt, mit denen er es hauptsächlich zu thun hatte, dem Täufer, den Jüngern, den Duldern, den Sündern, den Feinden. Dabei hat er die grofsen Redegruppen, wie die Bergpredigt, auseinandergenommen und auf jene Rubriken verteilt. So weist Walthers Buch im Gegensatze zu Bang nicht eine pragmatische, sondern eine systematische Anordnung des Stoffes auf. — Walther betrachtet diese Anordnung als einen Hauptvorzug seines Werkes. Wir müssen gestehen, dafs wir dies nicht thun können. Manchen Geschichten ist bei dieser Rubrizierung doch etwas Gewalt angethan.[4]) Diese und andere lassen sich schwer in dem Buche auffinden, umsomehr als im ganzen Buche nicht eine einzige Bibelstelle als Quellenangabe genannt ist und als die Überschriften oft wesentlich von den herkömmlichen abweichen.[5]) Walther vergleicht sein Buch einem

---

[1]) Das 5. Schuljahr. S. 3. — Lietz benutzt nur die synoptischen Evangelien zur Aufstellung eines Lebensbildes Jesu im Anschlusse an Nippolds »Entwickelungsgang des Lebens Jesu im Wortlaute der drei ersten Evangelien«. Hamburg 1895. Vgl. hierzu Anm. 5 auf S. 140.

[2]) »Evangelienbuch. Nach pädagogischen Grundsätzen geordnete Wiedergabe des wesentlichen Gesamtinhaltes der 4 Evangelien« von Paul Walther, Pastor in Moritzburg b. Zeitz. Wittenberg 1894.

[3]) Ebenda, S. 7. — Das Buch enthält 224 Geschichten.

[4]) So bes. Gleichnissen. Wohin gehört z. B. »Der ungerechte Haushalter«? Wir finden ihn in dem Abschnitte: »Jesus und die Dulder«.

[5]) So heisst es z. B. an Stelle der Überschrift: Die Versuchung Jesu: »Jesus weist das versucherische Bild des weltlichen Messias zurück und erwählt den gottgewollten Weg des leidenden Messias«.

Garten mit sieben Beeten, auf denen in »peinlichster Ordnung und Übersichtlichkeit« die untereinander verwandten Pflanzen zusammengestellt sind. Eine solche Anordnung kann wohl belehren, aber sie kann nicht beleben, erwärmen, wie die Natur es thut. Das Einerlei ermüdet, ermüdet vor allem das Kind. Dieses will erfrischenden Wechsel haben, wie er sich z. B. bei einem chronologischen oder pragmatischen Gange findet. So ist Walthers Buch weniger da am Platze, wo es sich um eine Einführung in das Leben Jesu, also um die Darbietung des Stoffes handelt, als da, wo eine Wiederholung des schon bekannten Stoffes nach andern Gesichtspunkten vorgenommen werden soll. Es bietet Querschnitte durch das Leben Jesu, es ist darum »ein Wiederholungsbuch.« [1]) Wir meinen übrigens, es sei für das Kind durchaus nicht so wichtig, dafs die Reihenfolge der Geschichten eine absolut richtige, historische sei. Hier gilt der Satz: das »psychologisch Wahre ist dem Kind das allein Wahre, nicht das historisch Wahre.« [2]) Abgesehen von diesen Ausstellungen findet sich im Waltherschen Buche viel Vorzügliches; besonders zu rühmen sind die klaren, schönen Dispositionen und die treffliche Textbearbeitung. Die Hauptsache aber ist, dafs damit wiederum ein praktischer Versuch zur Lösung der Leben-Jesu-Frage gemacht worden ist, ein Beweis, »dafs das Bedürfnis nach neuen Wegen zum alten Ziele an den verschiedensten Orten und in einander völlig fernstehenden Personen mit gleicher Stärke erwacht ist.« [3])

Das Auftreten des dogmatischen Moments im Leben Jesu hat, Bang gegenüber, zu weiteren Reformvorschlägen geführt. Während einige die dogmatischen Gesichtspunkte viel stärker betont wissen wollen, sehen andere durchaus von ihnen ab. Zu ersteren gehört Zange,[4]) zu letzteren Lietz.[5]) Bang steht in der Mitte. Im biblischen Geschichtsunterrichte kommt bei ihm das ethisch-menschliche Christusbild zu seinem vollen Rechte; im abschliefsenden Katechismusunterrichte aber tritt das dogmatisch-göttliche in den Vordergrund. Zange dagegen fordert in seinen Thesen einen rein dogmatischen Christus und verwirft die historisch-

---

[1]) Vgl. Dost, das Evangelienbuch von Walther und das Leben Jesu von Bang, Deutsche Schulpraxis, 1895. S. 105.

[2]) Vgl. Neue Bahnen 1894. S. 487. Besprechung des »Judenchristentum« von Reukauf.

[3]) Bang, Leben Jesu. S. 19.

[4]) Leitsätze zur Verhandlung über »Die unterrichtl. Gestaltung des Lebens Jesu« auf d. IV. Hauptvers. d. V. d. F. Herb. Päd. i. Thür. »Mit besonderer Rücksicht auf die höheren Schulen«. Päd. Stud. 1895, III, S. 184.

[5]) »Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts« v. Dr. Herm. Lietz, Licentiat der Theologie. »Aus d. päd. Univ.-Seminar zu Jena«. VI. Heft, 1895, S. 61—95.

pragmatische Betrachtungsweise sowohl für die niedere wie für die höhere Schule. Lietz aber, der mit Bang der Meinung ist, »dafs in pragmatischer Weise der Entwickelungsgang Jesu gezeigt werden müsse,«[1]) entwirft ein Leben Jesu unter gänzlicher Vermeidung der dogmatischen Momente und unter ausschliefslicher Berücksichtigung des menschlichen Entwickelungsganges. Er sieht deswegen auch — im Anschlusse an Prof. Nippold[2]) — sowohl von der Benutzung des Johannesevangeliums, als auch von der Aufnahme der Jugend- und Auferstehungsgeschichten in das Lebensbild ab, da sich diese besonders stark dogmatisch beeinflufst zeigen, und hält sich nur an die Zeit des öffentlichen Auftretens. Die Anhaltspunkte für die Anordnung des Stoffes findet Lietz teils in den Evangelien selber, teils läfst er sie sich von der Psychologie geben. Als unbedingt nötig betont er die Zeichnung eines Lebensbildes »unter steter engster Fühlung mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung.«[3])

Noch auf einen Punkt weisen verschiedene Reformvorschläge hin. Mehr als bisher mufs neben dem Lebensbilde Jesu der Hintergrund desselben — seine Zeit, die Naturverhältnisse seines Landes und die Kulturzustände seines Volkes — dargestellt werden.[4]) Der Zug der Gegenwart nach kulturhistorischer Treue selbst im kleinsten fordert eben auch hier Berücksichtigung. »Im Mittelalter . . . liebte man es, die Christusbilder auf Goldgrund gemalt in der Kirche aufzuhängen. Da schauten sie aus einer goldenen und darum fremden Welt hernieder auf die Andächtigen . . . Unsere Zeit liebt diese Art der Darstellung nicht. Sie wünscht Berg und Thal, Baum und Blüte, Mensch und Landessitten der damaligen Zeit, wie sie leibt und lebt, als Hintergrund auch des heiligsten Bildes zu sehen.«[5])

Wir sind am Schlusse. Wir hoffen keine für die Volksschule wichtige Phase der Leben-Jesu-Bewegung übersehen zu haben. Lassen wir die einzelnen Phasen noch einmal zum Zwecke der Fixierung des Fortschrittes und der Steigerung in der Bewegung an uns vorüberziehen, so ergiebt sich:

---

[1]) A. a. O. S. 82 ff. — Vgl. auch die Ausführungen Trüpers, Allihns, Ufers und Reins auf der gen. Versammlung.

[2]) Vgl. Anm. 1 auf S. 139.

[3]) A. a. O. S. 84. Vgl. im Gegensatz hierzu These 5 bei Zange: »Was von den Resultaten der Leben-Jesu-Forschung den Eindruck der Predigt vom Versöhnungs- und Erlösungstode Jesu zu verstärken geeignet ist, das wird der christliche Religionsunterricht willkommen heifsen. Was ihn beeinträchtigt und den klaren Zeugnissen der neutestamentlichen Schriften widerspricht, ist abzuweisen».

[4]) Vgl These 5 von Just, a. a. O. S. 184.

[5]) Aus d. Vorrede zu Schnellers »Evangelien-Fahrten«, abgedr. in Bangs Leben Jesu. S. 37.

Digitized by Google

Vorher: Behandlung einzelner Geschichten in konzentrischen Kreisen.

1. Phase: Eine einzige Reihe der Geschichten — bei Staude.

2. Phase: Ein Lebensbild — bei Thrändorf.

3. Phase: Ein historisch-pragmatisches Lebensbild — bei Bang.

4. Phase: Ein pragmatisches Lebensbild auf Grund strengster Berücksichtigung der wissenschaftlichen Forschung — bei Lietz.

Wenn wir zum Schlusse unsere Meinung äussern sollen, so ist es die: Für die Oberstufe der Volksschule fordern wir mit Bang ein einheitliches, historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu, das den geschichtlichen Entwickelungsgang Jesu auf Grund der Evangelien darstellt. Dieses Lebensbild findet auf früheren Stufen seine Vorbereitung durch Behandlung einzelner Geschichten aus dem Leben Jesu und durch Vorführung eines chronologischen Lebensbildes Jesu, wobei weniger Wert auf Zusammenhang und Entwicklung als auf gründliche Vertiefung in die psychologischen, ethischen und religiösen Momente, sowie auf vielseitige Anwendung der gefundenen ethisch-religiösen Lehren zu legen ist. Die Hauptaufgabe der Oberstufe aber ist, die Ereignisse in psychologisch- und, soweit möglich, historisch-wahrer Folge ihres Geschehens am geistigen Auge der Kinder vorüberzuführen, durch die ergreifende Macht der Thatsachen einen tiefen Eindruck auf Gemüt und Willen der Kinder hervorzurufen und diese zur Nachfolge Jesu zu begeistern.

So wird Jesu Person weit mehr als bisher den Mittelpunkt und Hauptstoff unsers gesamten Religionsunterrichts bilden und die Stellung einnehmen, die ihr aus religiösen und psychologischen Gründen gebührt. Den Mittelpunkt — dann wird alles andere im Religionsunterrichte zu ihr in Beziehung stehen müssen; den Hauptstoff — dann werden alle andern Stoffe diesem Stoffe untergeordnet sein müssen. Soll aber dieses Doppelte der Fall sein, dann wird sich vor allem ein Stoff eine wesentlich andre Behandlung gefallen lassen müssen als bisher: der alttestamentliche Unterrichtsstoff. Das führt auf die zweite Reformfrage.

II.

Die Reform des alttestamentlichen Unterrichts.

Die Reformbestrebungen auf diesem Gebiete bewegen sich in zwei Richtungen. Die Vertreter der einen fordern völlige Ausschliefsung, die der andern nur wesentliche Beschränkung und andre Behandlung der alttestamentlichen Lehrstoffe.

Wie schon im Eingange des vorigen Abschnittes ausgeführt

wurde, nimmt im herkömmlichen Religionsunterrichte das Alte Testament denselben Raum ein wie das Neue. Von einer zentralen Stellung der Person Jesu, die im vorigen Teile gefordert wurde, ist wenig oder nichts zu spüren. Nicht selten werden die Gestalten Abrahams, Isaaks, Jakobs und andrer alttestamentlicher Personen mit derselben Wertschätzung behandelt wie die Person Jesu. Der Stoff ist in konzentrischen Kreisen angeordnet. Jeder Kursus beginnt mit der Schöpfungsgeschichte, oft sogar der des ersten Schuljahres. Die Ergebnisse der alttestamentlichen Forschung werden wenig oder gar nicht berücksichtigt, und man lehrt mit Rücksicht auf die Inspirationslehre die buchstäbliche Geltung aller im Alten Testamente erzählten Thatsachen. — Die Herbart-Zillersche Richtung hat den Anfang ins dritte Schuljahr gelegt und den Stoff nach dem Prinzipe der Kulturstufen angeordnet, wodurch ein nur einmaliges Durchlaufen desselben bedingt ist. Hierbei werden, nach Rein und Staude, dem Alten Testamente zwei Jahre gewidmet.

Während nun der herkömmliche alttestamentliche Unterricht diese Bahnen ging und noch heute geht, erschien im Jahre 1893 ein Buch, das nicht nur einem derartigen, sondern jedem alttestamentlichen Unterrichte in der christlichen Volksschule seine Berechtigung abspricht: »Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus« von einem christlichen Theologen.[1]) Der Verfasser begründet seine Ansicht in der gründlichsten und sachkundigsten Weise. Darum ist das ungemeine Aufsehen, das das Buch erregt hat, erklärlich und gerechtfertigt.

Nachdem der Verfasser das Ziel der christlich-religiösen Volkserziehung als Bildung des christlichen Charakters bestimmt hat, wendet er sich zur Charakterisierung des bisher üblichen Weges nach diesem Ziele, sowie weiterhin zur Kritik desselben. Dabei findet er, dafs der bisher eingeschlagene Weg durch das Alte Testament ein ganz verfehlter sei; denn auf demselben könne niemals christliche Charakterbildung erreicht werden. Die Gründe, auf die er seine Meinung stützt, sind psychologischer, ethischer, religiöser, historischer und empiririscher Natur. Er nennt es einen Gewaltakt gegen die Individualität eines deutschen Christenkindes, das aus der christlich-germanischen Gemeinschaft seine Nahrung ziehen und für sie gebildet werden soll, wenn es eine Zeitlang, und überdem noch in dem zartesten und empfänglichsten Alter, in die jüdisch mosaische Gemeinschaft versetzt wird;[2]) er hält es für schädlich und gefährlich, wenn das Kind auf die Stufe der niederen alttestamentlichen Sittlichkeit hinabgedrückt wird, wo es so mancherlei moralisch Bedenklichem begegnet, das nur

---

[1]) Leipzig, Grunow 1893. — Der Verfasser ist »jedenfalls Pastor Katzer in Löbau i. S.« Vgl. Sächs. Schulztg. 1894, S. 633.

[2]) Judenchristentum S. 149.

durch tendenziöse Umdeutung verschleiert werden kann;[1] er betont, dafs das Christentum keines Stützpunktes im Judentum bedarf, dafs es sich durchaus nicht aus dem Judentume entwickelt hat, und dafs es, als etwas vollkommen Neues, auf sich allein ruht und aus sich und durch sich selbst verständlich ist,[2]) dafs es mindestens aus dem Heidentume ebensoviel Momente aufgenommen hat, wie aus dem Judentume,[3]) so dafs man also mit demselben Rechte eine Unterweisung auch in andern Religionen fordern kann; er weist endlich hin auf die geringen Erfolge des bisherigen Religionsunterrichtes, sowie auf die Thatsachen des religiösen Indifferentismus und der Feindschaft gegen das Christentum in der Gegenwart[4]) und findet die Keime hierzu in dem verfehlten Religionsunterrichte, der die Kinder der gegenwärtigen Kulturstufe zu christlichen Charakteren erziehen will, indem er sie zurückversetzt auf die niedere Stufe alttestamentlicher Kultur.[5]) Das, was das Kind allenfalls vom Alten Testamente wissen mufs, um Citate aus demselben zu verstehen, kann gelegentlich mit wenigen Worten erklärt werden; im übrigen genügt eine einzige Stunde oder auch noch weniger, um dem Kinde — vielleicht im Anschlusse an Apostelgesch. 7, 2—51 — einen Überblick über die jüdische Geschichte zu geben.[6]) Der Verfasser ist sich der Tragweite seiner Forderung wohl bewufst; er hat sich wohl überlegt, dafs bei Ausschlufs des Alten Testamentes aus dem Religionsunterrichte ein grofser Teil traditioneller geistiger, religiöser Güter an Wert verringert und in seiner Bedeutung dem nachwachsenden Geschlechte fremder werden mufs;[7]) doch kann ihn das nicht veranlassen, seine Forderung abzumindern. An Stelle des ausgeschiedenen Stoffes soll nun in der Volksschule nur Christus getrieben werden und nichts als die äufsere und innere Geschichte solcher Menschen, die ihm nahe standen und

---

[1]) Ebenda S. 109 ff.

[2]) Ebenda S. 96 ff. — Vgl. auch S. 101. »Was könnte das für eine Religion sein, die zu ihrem Verständnis noch einer andern Religion bedürfte? Was sollten die Missionare anfangen, wieviel würden sie wirken, wenn sie ihrer Unterweisung im Christentum immer erst eine ausführliche Darlegung des Judentums, des Alten Testaments vorausschicken müfsten«.

[3]) Ebenda S. 88 ff.

[4]) Ebenda S. 160 ff.

[5]) Ebenda S. 154. »Was soll aus dem christlichen Charakter, aus der Deutlichkeit und Aufrichtigkeit überhaupt werden, wenn jetzt moderne Naturwissenschaft vorgetragen wird, die durch das Christentum entstanden und gefördert worden ist, dann wieder Naturanschauungen zur Darstellung kommen, die einer früheren, niedrigern Kulturstufe angehören? . . . Dort werden die ersten Keime gelegt zum religiösen Indifferentismus oder zur Heuchelei.«

[6]) Ebenda S. 105. — Vgl. auch die Verdichtung der Ausführungen Katzers bei Flöring, »Das Alte Testament im ev. Rel.-Unt.« Giefsen 1895.

[7]) Judenchristentum. S. 141.

wirklich seine Jünger waren, und dieser geschichtliche Unterricht mufs dauern bis in die obersten Klassen der Schule, während der systematische Religionsunterricht ans Ende der Schulzeit zu verweisen ist.[1]) Mit einer kurzen Lehrplanskizze sowohl für den historischen, wie für den systematischen Unterricht schliefst das lesenswerte Buch.

Der Eindruck des Buches war ein gewaltiger. Wie der Bruch des Uferdammes eines sonst ruhig fliefsenden Stromes war die Wirkung. Alle davon Betroffenen kamen herbeigeeilt, den Strom wieder einzudämmen, oder ihn in ein andres Bett zu leiten. Ohne Bild: Broschüren und Artikel in grofser Zahl erschienen, in denen die Verfasser Stellung zu dem Vorschlage nahmen, viele: einschränkend, das Alte verteidigend, die Einwände zu entkräften suchend; einige: neue Bahnen weisend, ohne das Wertvolle des Alten ganz aufzugeben. Ganz hat dem Verfasser unsers Wissens keiner zugestimmt, am weitgehendsten noch Lietz, der die vorgebrachten Bedenken gegenüber dem weitaus gröfseren Teile des alttestamentlichen Stoffes bereitwilligst zugiebt.[2])

Was erwidert man nun? Zweierlei: es ist unmöglich, das Alte Testament ganz aus dem christlichen Religionsunterrichte zu entfernen; es ist aber auch unnötig. Es ist unmöglich! Prof. Flöring führt aus: Dieser Schritt würde eine Verarmung, um nicht zu sagen Verödung der christlichen Gemütswelt bedeuten; denn die ganze Gedanken- und Begriffswelt des Neuen ruht auf dem Alten Testamente, und das rechte Verständnis der Person Jesu Christi selbst müfste der christlichen Kirche ohne das Alte Testament entschwinden. So treiben wir Altes Testament nicht um des Judentums willen, sondern um Christi willen.[3])

Es ist aber auch nicht nötig, das Alte Testament ganz aus der Schule zu verweisen; denn man kann die Schäden vermeiden bei rechter Sichtung und anderer Behandlung des Stoffes. Die rechte Sichtung und die rechte Behandlung aber ergeben sich von selbst aus der rechten Betrachtung des Stoffes, und diese wiederum mufs geschehen vom Standpunkte der wissenschaftlichen Forschung und von dem des Christentums aus.

---

[1]) Ebenda S. 176 f.

[2]) VI. Jenaer Seminarheft S. 66.

[3]) Vgl. Flöring, Das Alte Test. im ev. Rel.-Unt. S. 7. 11. 16. — Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Lietz a. a. O. S. 80 81. — Vgl. auch die Erläuterung, die Pfarrer Steudel für Schüler über den Wert des Alten Testaments giebt (in: Der religiöse Jugendunterricht. Auf Grund der neuesten wissenschaftlichen Forschung pp. Heilbronn 1895): »Jesus Christus war ein Jude und wurde in dem jüdischen Glauben (Religion) erzogen. Das Alte Testament war seine Bibel. Damit wir ihn verstehen, müssen wir deshalb das Alte Testament und aus ihm den jüdischen Glauben und die Geschichte der Juden kennen lernen. Aber das Neue Testament, obwohl nur halb so grofs als das Alte, ist für uns Christen viel wichtiger.«

Dabei stofsen wir auf ein Moment, das der Verfasser des Judenchristentums ganz aus den Augen gelassen hat, das ist die Berücksichtigung der neueren wissenschaftlichen Forschung im Alten Testamente, und Prof. Flöring bemerkt deshalb, dafs das Judenchristentum in dieser Beziehung ganz wohl vor 50 Jahren hätte geschrieben sein können.[1]) Nach dieser Forschung gewinnt nun freilich das Alte Testament ein ganz anderes als das altbekannte Aussehen. Da treten bisher für wichtig gehaltene Partieen zurück und wenig beachtete hervor; alles erscheint in ganz anderm Lichte.[2]) So sind z. B. die Berichte über die Patriarchen-, Helden- und Königszeit, über die Gesetzgebung, das Buch Jona, Daniel u. s. w. nicht mehr als zuverlässige Urkunden der Geschichte, die sie erzählen, zu verwerten, trotzdem aber sind sie wertvolle Zeugnisse des Glaubens ihrer Zeit.[3]) Ja, für unsere Zeit sind sie wertvoller als früher; denn da die Forschung in ihnen Stoffe der Sage oder der Dichtung erkannt hat, so stellen sie sich nicht mehr in Gegensatz zu unserer Kultur, und der wohlfeile Spott gewisser Elemente über Bileams Esel und Jonas' Fisch wird nun selbst zum Spott. Welches Unheil hat doch die »dogmatische Methode,« wie sie Flöring bezeichnet, angerichtet, die »dem Alten Testamente eine Hoheit und Herrlichkeit, eine Irrtumslosigkeit und Schönheit sonder Flecken und Runzel angedichtet hat, der nur eins fehlt, die Wahrheit und das Wohlgefallen dessen, der die Wahrheit ist,«[4]) die also das Alte Testament künstlich auf die Höhe des Neuen emporhebt, die, um dies zu ermöglichen, allegorisiert, typisiert und in falschem Sinne idealisiert. Sie hat es verschuldet, dafs viele zum Teil betrübt, zum Teil spottend vom alten Testamente, von der Bibel überhaupt, hinweggingen. »Machen wir dem gegenüber Ernst mit der geschichtlichen Auffassung des Alten Testaments!« ruft Flöring aus. Sie wird dem, der sich ernstlich mit ihr beschäftigt, das Alte Testament nicht weniger lieb, sondern erst recht lieb, weil verständlich machen, und kein wirklich wertvolles Stück wird durch sie das Geringste von seinem Werte verlieren.[5]) So könnte man schliefslich unter diesem Gesichtspunkt fast das ganze Alte Testament behandeln, wie dies Steudel thut, vielleicht mit grofsen Nutzen, mindestens aber ohne Schaden für Glauben und Leben — wenn's in der Volksschule nötig wäre; aber aufser dem histo-

---

[1]) A. a. O. S. 5.

[2]) Vgl. Steudel, a. a. O., sowie Doerne, die Ergebnisse der neueren alttest. Forschungen. Leipzig 1894.

[3]) Vgl. Flöring, a. a. O. S. 44. So auch S. 32. »Der Glaube Israels verdankt nicht den Patriarchen seine Entstehung, sondern umgekehrt, die Patriarchengeschichten sind das Produkt einer relativ hohen religiösen Entwicklung in Israel.«

[4]) Grau, Christl. Welt 1895, S. 27. abgedr. b. Flöring, a. a. O. S. 17.

[5]) Vgl. die Ausführungen Flörings a. a. O. S. 16. 17. 24. 26. 34 ff.

rischen kommt für Auswahl und Behandlung noch der christozentrische Gesichtspunkt in Betracht. Denn wir sind mit Katzer einverstanden, dafs wir im christlichen Religionsunterrichte nur Christus treiben sollen; aber wir suchen Christus auch im Alten Testamente, und wir behandeln darum auch manches daraus, freilich alles unter dem Gesichtspunkt der christlichen Charakterbildung. Es ist klar, dafs damit zugleich die Forderung einer Verminderung des alttestamentlichen Stoffes zu Gunsten des neutestamentlichen und zur Ermöglichung einer wirklich fruchtbringenden Behandlung des bleibend Wertvollen aus dem Alten Testamente ausgesprochen ist. Was ist nun nach diesem Gesichtspunkte auszuscheiden? »Grundsätzlich alles, sagt Flöring,[1]) was zum Verständnisse des Christentums nicht beiträgt oder die christliche Lebensfrömmigkeit nicht anregt« so z. B. der Besuch im Hain Mamre, Isaaks Opferung, Isaaks Heirat, Jakobs Aufenthalt in Mesopotamien, Josephs Traumdeutung, die Reise der Brüder Josephs, die Plagen Ägyptens, Abimelech, Jephta, Simson. Diese Aufzählung soll nicht vollständig sein, sondern nur Beispiele bieten. — Aber nicht nur bei der Auswahl, sondern auch bei der Behandlung des Stoffes mufs der obige Gesichtspunkt zu seinem Rechte kommen. Damit soll nicht gesagt sein, dafs das Alte Testament künstlich zu der Höhe des Neuen emporgehoben werden solle, dafs man bei den alttestamentlichen Personen christliche Frömmigkeit suchen solle, im Gegenteil, es kommt auf geschichtliche Darstellung der Ereignisse und recht menschliches Verstehen der Personen an. Dabei wird es sich zeigen, dafs diese Menschen noch lange nicht auf der Stufe der christlichen Gotteserkenntnis und Sittlichkeit stehen und auch nicht stehen können, dafs sie aber doch vielleicht im Glauben oder Gottvertrauen auch des Christenkindes religiöses Vorbild sein können, des Christenkindes, von dem man dann natürlich noch einen reineren Glauben, ein festeres Gottvertrauen erwarten darf als von ihnen. »Was bedeutet diese Erzählung des Volkes Israel für uns Christen? Diese Frage sollte in ähnlicher Weise Veranlassung zu christlicher Erklärung und Verklärung bieten, wie das »Was ist das« in den zehn Geboten. Hat schon dieses Glied des Volkes Israel so sein Leben führen können vor Gottes Augen, so beten, so lieben, so kämpfen für sein Volk, wie vielmehr solltest du es können, dem in Jesu Christo das ganze Vaterherz Gottes erschlossen ist: das ist christliche Verklärung und Deutung alttestamentlicher Stoffe ohne falsche Eintragung,«[2]) das ist recht christozentrische Behandlung des Alten Testaments. Stoffe aber, die sich so behandeln lassen, werden wir auch weiterhin im Unterrichte verwerten.

---

[1]) A. a. O. S. 30.
[2]) Flöring, a. a. O. S. 36 f.

Digitized by Google

Nun befinden sich aber im Alten Testamente Stoffe, die man vom christozentrischen Standpunkte aus nicht nur wird behandeln können, sondern sogar wird behandeln müssen, da sie den direkten Unterbau für das Neue Testament und sein Verständnis bilden, die Propheten, Stoffe, denen auch nach der historischen Forschung unter allen alttestamentlichen die erste Stelle gebührt. Bisher noch wenig beachtet, kommen sie nun erst bei der neuen Betrachtungsweise — der historischen und der christozentrischen — zu ihrer Geltung. Man wird es dem Verfasser des Judenchristentums Dank wissen müssen, dafs durch ihn diese Stoffe dem Religionsunterrichte, dem er sie mit hat nehmen wollen, neu geschenkt worden sind; ohne ihn hätten sie noch lange verstaubt in der Ecke gestanden, alten Büchern gleich, deren Inhalt man erst genau ansieht und in seinem wahren Werte erkennt, wenn sie ausgemerzt werden sollen. — Die Stimmen mehren sich, die für eine breitere und tiefere Behandlung der Propheten eintreten.[1]) Am nachdrücklichsten thut dies Lietz in seiner schon mehrfach erwähnten Arbeit: »Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts«.[2]) Er führt aus, dafs die Propheten die eigentlichen Pfadfinder und die unermüdlichen Vorkämpfer, ja Begründer der alttestamentlichen Religion und damit dem Christentume wegbereitende Geister sind; er weist nach, dafs sie die edelsten Männer des Judenvolks, wahre religiös-sittliche Helden und somit rechte Vorbilder auch für unsere Kinder sind; er zeigt, dafs Kenntnis ihrer Zeit, ihrer Schicksale und ihrer Lehre unerläfslich für das tiefere Verständnis der Person Jesu, sowie des ganzen Neuen Testaments ist. Ihre Berücksichtigung im bisherigen Religionsunterrichte entspricht aber durchaus nicht dieser ihrer hohen Bedeutung Dies erklärt sich erstens dadurch, dafs Luthers Übersetzung hier nicht genügt, und zweitens daraus, dafs das tiefe Dunkel, das über ihnen und ihrer Zeit lag, durch die Forschung noch nicht gelüftet war. Nun ist dies geschehen und nun erscheint es als dringende Aufgabe, sie — besonders Amos, Jesaias (1—40), Jeremias, Jesaias II. — für den Religionsunterricht zu verwerten.

Vorschläge bezüglich der Verteilung des bleibenden alttestamentlichen Stoffes auf Klassenstufen finden wir bei Lietz und Flöring. Lietz, als Anhänger der Kulturstufentheorie, fordert einen nur einmaligen Gang, wobei die nicht prophetischen Stoffe auf das vierte und die erste Hälfte des fünften, die Propheten auf die zweite Hälfte des fünften und das sechste Schuljahr kommen sollen[3]). Flöring, der sich gegen die Kulturstufentheorie erklärt

[1]) Flöring, S. 24 u. 30.
[2]) VI Jenaer Seminarheft. S 61—95
[3]) Ebenda S. 145—149 berichtet Oberl. Lehmensick von einem prakt Versuche mit der Behandlung der Propheten, der gut gelungen ist.

Digitized by Google

»da sie weder der Aufgabe der christozentrischen Behandlung, noch der religiösen Eigenart des Alten Testaments gerecht wird«, [1]) fordert einen zweimaligen Gang. Auf der Unterstufe hat der Unterricht »leichter verständliche geschichtliche Stoffe in Form von einzelnen Lebensbildern darzubieten und die in ihnen enthaltenen religiösen und sittlichen Gedanken in christlicher Verklärung einzupflanzen, jedoch ohne die Minderwertigkeit der alttestamentlichen Entwicklung zu verwischen . . . Bei gröfserer Reife der Schüler wird ein mehr historischer Gang einzuschlagen sein, bei dem die lebensvolle religiöse Entwicklung innerhalb des Alten Bundes und zum Neuen Bunde hin Hauptgegenstand ist, und demgemäfs die prophetische und nachprophetische Periode zu ihrem Rechte kommt« [2])

Wir sind am Schlusse. Stellen wir zusammen, was uns als das Richtige und Wichtige bei der Reform des alttestamentlichen Unterrichts erscheint, so ergiebt sich: Nicht eine völlige Verwerfung, sondern eine wesentliche Beschränkung und eine andre Behandlung des Stoffes ist zu fordern. Eine Beschränkung: man hat die Stoffe zu prüfen auf ihre Beziehung hin zum Mittelpunkte des Religionsunterrichts, zur Person Jesu. Breit und tief sind die Stoffe zu behandeln, die den direkten Unterbau des Lebens Jesu bilden, die Propheten, kürzer die, welche in loserer Verbindung damit stehen, auszuscheiden aber sind alle, bei denen eine Beziehung nicht oder nur künstlich herzustellen ist. Eine andre Behandlung: an Stelle der dogmatischen mufs die historische Auffassung und Behandlung, an Stelle der Nebenordnung beider Testamente muss die Unterordnung des Alten unter das Neue treten; jede Geschichte und Periode mufs christozentrisch beleuchtet werden, auf diese Weise wird auch der alttestamentliche Unterricht mehr als bisher christlicher Religionsunterricht werden. [3])

Christus der Mittelpunkt! Für den historischen Teil des Religionsunterrichts erscheint diese Forderung durch die vorausgegangenen Ausführungen als berechtigt und als ausführbar. Nun läuft aber neben dem historischen Religionsunterricht noch der systematische, der Katechismusunterricht, her. Gilt sie auch für diesen? Liefse sie sich auch hier durchführen? Oder sind hier

---

[1]) A. a. O. S. 39.

[2]) Ebenda; S 45.

[3]) Wir verweisen noch auf folgende Aufsätze: Franke, das Judenchristentum. Leipziger Lehrerzeitg. 1895, Nr. 15. 16. — »Sollen die Geschichten des Alten Test. aus der Schule verdrängt werden?« Zur Preisbewerbung. Allg. Deutsche Lehrerzeitg. 1895, Nr. 28. 29. — Reukauf, Das Judenchristentum. Eine kritische Studie. Neue Bahnen 1895, S. 475 ff. — Karl Koch, »Beitrag zur Frage nach der Stellung und Verwertung des Alt. Test.« Pädag. Zeitung 1895, Nr. 46. 47. — »Die Stellung der Propheten im Lehrplane des ev. Rel.-U.« Zur Preisbewerbung. Allg. Deutsche Lehrerzeitg. 1895, Nr. 46—48.

Digitized by Google

andere Reformen vorzunehmen? Dies führt uns auf die dritte Reformfrage.

III.

Die Reform des Katechismusunterrichts.

Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts beginnen mit dem Jahre 1893, in dem das Judenchristentum und Bangs Leben Jesu erschienen. Für die Katechismusfrage aber sind schon die Jahre 1867 und 1885 [1]) als Höhepunkte der Entwicklung zu bezeichnen. So kann man die Katechismusfrage also eigentlich nicht zu den neueren Reformfragen zählen. Aber sie ist heute noch keineswegs erledigt, und alle neueren Reformer nehmen Stellung zu ihr und zwar in der verschiedenartigsten Weise. Deswegen müssen auch wir ihr eine Betrachtung widmen.

Die Frage ist eigentlich eine doppelte. Es handelt sich dabei einmal um die Stellung des Katechismusunterrichts, genauer des systematischen Religionsunterrichts, im Unterrichtsganzen und zum andern um die Geltung des Katechismus als Leitfaden für diesen Unterricht. Beides wird oft nicht klar auseinandergehalten.

Der logische Fortschritt in der Bewegung, der aber durchaus nicht mit dem historischen zusammenfällt, stellt sich folgendermafsen dar.

Im bisherigen Religionsunterrichte laufen vom fünften, bez. vierten [2]) Schuljahre zwei Reihen nebeneinander her, eine historische und eine systematische: biblischer Geschichts- und Katechismusunterricht. Die Verbindung zwischen beiden ist meist sehr locker, ja wird oft geflissentlich gemieden, um die beiderseitige Selbständigkeit nicht zu beeinträchtigen, so dafs es scheinen mufs, als habe man es mit zwei getrennten Stoffgebieten, nicht aber nur mit Behandlungsweisen desselben Stoffes zu thun; denn der ganze Unterschied ist der, dafs die erstere von der Geschichte zur Lehre schreitet, die andre die Lehre obenanstellt und durch die Geschichte illustriert; die erstere ist synthetisch, die andere analytisch-synthetisch. Es liegt hier der Vergleich mit anderen Lehrfächern nahe; da zeigt sich's, dafs der Religionsunterricht der einzige Unterrichtsgegenstand ist, in dem zwei Lehrgänge — mehr oder weniger isoliert — nebeneinander herlaufen, eine Thatsache, die

---

[1]) 1867 wurde der »Grundrifs für den Religionsunterricht in den Volksschulen des Herzogtums Gotha« von Dr. K. Schwarz — als erster Schulkatechismus — offizielles Lehrbuch. 1885 erschien Staudes Aufsatz über den Katechismusunterricht in Reins 8. Schuljahr.

[2]) Vgl. z. B. den Lehrplan für die ev. Bürgerschulen der Stadt Dresden. 1892.

Digitized by Google

Dörpfeld geradezu als »Absurdität« verurteilt.[1]) In jedem Unterrichtsgegenstande giebt es Besonderes und Allgemeines; aber nach der didaktischen Regel: Von der Anschauung zum Begriff! entwickelt man überall das letztere aus dem ersteren und stellt es dann zu geeigneter Zeit zusammen. Auch der biblische Geschichtsunterricht schreitet natürlich in jeder methodischen Einheit vom Besonderen zum Allgemeinen, von der Geschichte zur Lehre, und einige Reformer sind der Meinung, dafs es eines gesonderten Unterrichts, der sich nur mit der Lehre befasse, nicht bedürfe, wenn die im historischen Unterrichte gefundenen Lehren nach gewissen Zeit- und Sachabschnitten gesammelt, geordnet, wiederholt werden. Sie verwerfen also einen gesonderten Katechismusunterricht und wollen das bisherige Nebeneinander von biblischem Geschichts- und Katechismusunterricht zu einem Ineinander gestaltet wissen — so Dörpfeld, v. Rohden, Thrändorf[2]).

Andre halten diese Forderung nicht für genügend, sondern meinen, dafs das Kind einen Überblick über sämtliche Religionslehren erhalten müsse. Dies könne am geeignetsten natürlich erst nach Abschlufs des gesamten historischen Religionsunterrichts, also im letzten, bez. in den beiden letzten Schuljahren geschehen, umsomehr als dann erst die Kinder dafür recht empfändlich seien. Auf dieser Stufe sei also selbständiger Katechismus- bez. selbständiger systematischer Religionsunterricht zu treiben. So kröne dieser den gesamten Religionsunterricht, und wie die einzelne Lektion so schreite nun auch der Religionsunterricht als Ganzes von der Geschichte zur Lehre. Nach diesen Forderungen gestaltet sich das bisherige Nebeneinander zu einem In- und Nacheinander — so bei Staude, Katzer, Scherer, Bang.[3])

Nun aber scheiden sich die Wege. Den einen gehen die, die einen wirklichen Katechismusunterricht, d. h. einen Unterricht in Anlehnung an Luthers kleinen Katechismus, fordern, den andern die, welche Luthers Katechismus als Schulbuch ablehnen und einen Unterricht in Anlehnung an ein einfaches System der Glaubens-

---

[1]) Vgl. auch die Besprechung des Lebens Jesu durch d päd. Ver. zu Zwickau, Sächs. Schulztg. 1894, Nr. 10. Es ist »hervorzuheben, dass wir eine »eigentümliche« Aufgabe des Katechismusunterrichts [dem bibl. Geschichtsunterrichte gegenüber] nicht kennen . . . beide haben ein und dieselbe, ein gleiches Ziel.«

[2]) Vgl. die Zusammenstellung von Dörpfelds Ausführungen in Bangs Schrift: »Zur Reform des Katechismusunterrichts.« Leipzig 1895. — »Ein Wort zur Katechismusfrage«. Von Dr. G. v. Rohden, Pfarrer in Helsingfors. 2. Aufl. Gotha 1890. — Thrändorf, »Das Leben Jesu und der zweite Artikel«. Dresden 1890.

[3]) Vgl. die Ausführungen Staudes in Reins 8. Schulj., Katzers im »Judenchristentum«, Scherers im Schulboten für Hessen 1894 Nr. 13. 14, Bangs im Leben Jesu und in der Schrift »Zur Reform des Katechismusunterrichts«. Leipzig 1895.

Digitized by Google

lehre verlangen, wobei ein Leitfaden oder Schulkatechismus der die Lehren geordnet enthalte, benutzt werden könne

Nach der Meinung der ersteren finden sich alle Religionslehren in mustergültiger Form in Luthers kleinem Katechismus niedergelegt. So erweise sich dieser als naturgemäfse Grundlage und bester Leitfaden für den abschliefsenden Religionsunterricht. Die Kinder sind in seinen Inhalt und Zusammenhang einzuführen; er ist ihnen auf Grund des früher bearbeiteten historischen Religionsstoffes auszulegen. Natürlich ist schon auf früheren Unterrichtsstufen fleifsig auf ihn Rücksicht zu nehmen, damit er im letzten Schuljahre den Kindern nicht als etwas ganz Fremdes entgegentritt — so Bang[1]).

Diese Rücksichtnahme ist nicht immer möglich, sagen andre. Es werden sich manchmal Sätze (Lehren, Systeme) ergeben, die Luthers Katechismus nicht enthält, es werden aber manche nicht gefunden, die er enthält, und es werden ferner gefundene Lehren nicht allzuoft gerade mit dem Wortlaute von Luthers Katechismus ausgedrückt werden können. Es wird also ein Zwang auf den ganzen historischen Religionsunterricht ausgeübt, wenn bei Aufstellung der Systemsätze immer auf Luthers Katechismus Bezug genommen werden soll, und wiederum, geschieht dies nicht, dann erscheint nicht nur Luthers Katechismus auf der Oberstufe als etwas Fremdes, Unvorbereitetes, sondern es wird viele Arbeit ohne Zweck und Ziel gethan; denn auf der Unter- und Mittelstufe werden die Lehren in eine bestimmte Ausdrucksform (Spruch, Strophe, Sentenz u. s. w.) gebracht und in dieser Form fest eingeprägt, während doch auf der Oberstufe diese Form ignoriert oder wenigstens untergeordnet behandelt wird und eine andre, fremde, nicht selbst gewonnene, an ihre Stelle tritt, natürlich nicht mit der Kraft der Ursprünglichkeit wie die erste. Es ist darum zu fordern, dafs die im früheren Unterrichte gewonnenen Systemsätze, deren jeder für das Kind die Verdichtung einer bestimmten Geschichte zur Lehre bedeutet und die in ihrer Gesamtheit den begrifflichen Niederschlag des Glaubens und Lebens sämtlicher vorgeführten religiös-sittlichen Persönlichkeiten bilden, auf der Oberstufe zusammengestellt,

---

[1]) Nach Bangs Plan — vgl. die gen. Schriften, s. auch Deutsche Schulpraxis 1895, S 233 — würde sich der gesamte Katechismusunterricht folgendermafsen gestalten: In der Zeit des 1.– 4. Schulj. haben Katechismusstücke (aus Luthers kl. K.) nur gelegentlich aufzutreten, wie dies jetzt schon ist Im 5. und 6 Schulj. sind biblische Geschichte alten (im 5.) und neuen (im 6. Schulj.) Testaments und Katechismus so miteinander zu behandeln, dass der letztere aus der biblischen Geschichte nach und nach gewonnen wird. »Im 7. Schulj. wird — ohne Rücksichtnahme auf den Katechismusunterricht — ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu entworfen, im 8. endlich auf Grund dieses Lebensbildes der ganze Lutherische Katechismus, dieser also in christozentrischer Betrachtungsweise, behandelt.

in logischen Zusammenhang gebracht, erweitert, vertieft, befestigt werden, so dafs ein einfaches selbsterarbeitetes System des christlichen Glaubens entsteht, welches in Niederschrift einen Schulkatechismus ergiebt. Hierbei würde also für den Katechismusunterricht der Katechismus nicht Ausgangspunkt, sondern Ziel, Ergebnis sein. Nur ein solcher Schulkatechismus kann für die Schule mafsgebend sein; denn Luthers Katechismus ist kein Schulbuch, hat auch nie eins sein wollen und hätte nie eins sein sollen.[1]) Er ist ein Kirchenkatechismus und hat als solcher nach wie vor seine hohe Bedeutung für den Konfirmandenunterricht, für die Gemeinde, nicht aber für die Schule. Aus dieser ist er zu verweisen — so Katzer, Scherer.[2])

Da nun aber der Lutherische Katechismus doch das Gemeindebekenntnis enthält und es Aufgabe der Schule ist, die Kinder für die Gemeinde zu erziehen, so wird sie den Lutherischen Katechismus nicht gänzlich ignorieren dürfen, vielmehr wird sie die Pflicht haben, die Schüler mit seiner Geschichte, seinem Inhalte und seinem Zwecke bekannt zu machen. Dazu ist es aber keineswegs nötig, dafs er Leitfaden und Grundlage des Religionsunterrichts,[3]) sondern nur, dafs er Gegenstand desselben sei. Diese Behandlung wird am wirksamsten sein, wenn sie in einer Vergleichung des Lutherischen Katechismus mit dem selbsterarbeiteten Schulkatechismus und dem darin enthaltenen einfachen Systeme gipfelt. Dabei wird den Kindern klar werden, dafs ersterer alle christlich-evangelischen Hauptlehren und zwar in bekenntnismäfsigem Ausdrucke enthält — so Staude.[4])

Wir erblicken hier den Gipfelpunkt aller Reformbestrebungen

---

[1]) Von denen, die den Lutherischen Katechismus als nicht schulgemäfs bezeichnen, seien nur die Pädagogen Kehr und Dörpfeld und die Theologen Katzer und Lietz genannt, letztere führen aufserdem noch aus, dafs er auch nicht mehr kulturgemäfs sei, denn er stehe im Widerspruch zur christlichen Kultur (Katzer), sowohl nach ihrer religiösen als ihrer ethischen Seite (Lietz). — Vgl. auch Kehr, Praxis d. Volksschule 3. Aufl. S. 71—72. Der Religionsunterricht, Abs. 8: Der Rel.-U. mufs pädagogisch sein. — Dörpfeld, Bibel und Katechismus. Ev. Schulblatt 1895, Heft 1, bes. S. 20. — Judenchristentum. S. 122 ff. — Lietz, VI. Seminarheft, S. 63, f.

[2]) Judenchristentum S. 180 f. — Scherer, Zur Katechismusfrage. Neue Bahnen 1895, S. 451. Inhaltsangabe der Arbeit Scherers aus dem Schulboten für Hessen 1894, 13. 14.

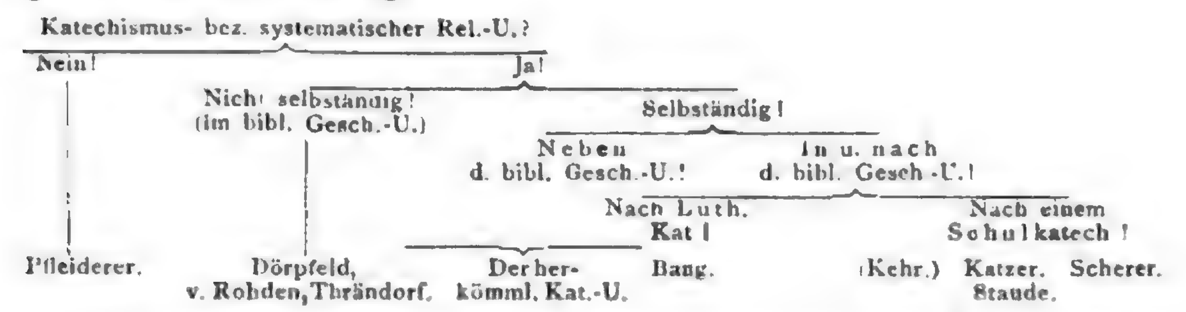
[3]) — Wie ja beispielsweise die Gesetze, die in der Gesetzeskunde der Fortbildungsschule behandelt werden, auch nicht Leitfaden, sondern nur Objekt des Unterrichts sind. —

[4]) Freilich fehlt bis heute bei Staude die praktische Durchführung seines Vorschlages, und vorläufig finden wir seine Ansichten nur in theoretischer Ausführung (in Reins 8. Schulj. 2. Aufl. S. 1 ff.) Doch steht zu hoffen, dafs er die Praxis der Theorie bald wird folgen lassen; denn wie er a. a. O. S. 2 sagt, arbeitet er fortgesetzt nach Zeit und Kräften an der Verwirklichung dieses Ideals.

in der Katechismusfrage, der also schon 1885 erreicht war, über den hinaus uns keine Steigerung möglich erscheint, das Ziel der Reformen auch für die Zukunft; denn wir finden hier gröfste Folgerichtigkeit bei allseitiger Berücksichtigung aller mitsprechenden Faktoren. Wir schliefsen uns Staude vollständig an und finden bei ihm die theoretische Lösung der Katechismusfrage, zu deren praktischer Durchführung wir uns hernach auch einen Vorschlag erlauben wollen.

Doch zuvor müssen wir, um unsre Übersicht vollständig zu geben, noch darauf hinweisen, dafs auch Stimmen vorhanden sind, die den Katechismusunterricht gänzlich aus der Schule verweisen und ihr einzig den Bibelunterricht überlassen wollen — so Pfleiderer.[1]) Wir urteilen darüber mit Katzer,[2]) »dafs diese Ansicht wohl nur aus einer mangelhaften psychologischen Prüfung der Frage zu erklären ist.« In jedem Gegenstande schreitet der Unterricht fort von der Geschichte zur Lehre, warum nicht auch hier? Pfleiderer hat dabei sicher nur einen Unterricht nach Luthers Katechismus im Auge, nicht aber einen systematischen Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Richtung.[3])

Ein schematischer Überblick über die verschiedenen Strömungen gestaltet sich wie folgt:



Wir bemerken hier deutlich, vom herkömmlichen Katechismusunterricht ausgehend, eine Entwicklung nach links bis zur völligen Negation, und eine solche nach rechts, die ihren Höhepunkt in Staudes Forderungen erreicht.

Noch einen Vergleich, zwischen Bang und Staude (bez. Katzer, Scherer)! Bei beiden finden wir nur eine Reihe des Religionsunterrichts, erst historischen, dann systematischen. Bei beiden ist also der letztere die Krönung des gesamten Religionsunterrichts. Diese Krönung besteht in dem Ausdruck der Religionslehre im Katechismus, dort im Lutherischen, hier im Schulkatechismus. Der

---

[1]) Vgl. Preufs Jahrbücher 1892. Heft 3.

[2]) Judenchristentum. S. 128, Anm.

[3]) Vgl. auch Lietz' Ausführungen a. a. O., der sowohl Katechismus- wie selbständigen systematischen Religionsunterricht ablehnt, aber — wenn auch unausgesprochen — als Anhänger der Herbart-Zillerschen Richtung selbstverständlich einen systematischen Rel.-U. im Sinne des Thrändorfschen Ineinander kennt und pflegt.

Katechismus als Krone des gesamten Religionsunterrichts ist bei Bang eine Königskrone — zwar die Hoheit ihres Trägers verkörpernd, aber doch ihm nur aufgesetzt, ihm wesensfremd, zufällig;[1]) bei Staude eine Baumkrone — nur den natürlichen Abschlufs des Baumes nach oben bildend, aber aus ihm herausgewachsen, ihm wesenseigen, notwendig. —

Wir haben vorhin ausgeführt, dafs wir uns mit unsrer Ansicht an Staude anschliefsen. Mit Staude fordern wir auch eine Vergleichung des gewonnenen Schulkatechismus mit dem Lutherischen Katechismus. So findet schliefslich der Lutherische Katechismus doch noch eine Stelle im Religionsunterrichte, eine Stelle, die er, wie wir vorhin zeigten, bekommen mufs, aber auch nur eine, die er bekommen darf: er wird Objekt des Unterrichts, nicht aber Leitfaden und Norm desselben. Als Objekt fordern wir für ihn dieselbe Behandlung, wie für den andern Religionsstoff: die historische und die christozentrische, und das nicht nur, weil er diese Behandlung verträgt, sondern weil er sie fordert. Erstens soll er historisch betrachtet werden, d. h. als kirchengeschichtliche Erscheinung, nach seiner Entstehung, seinem Zwecke, seiner Bedeutung als Ausdruck der Lutherischen Lehre gegenüber der katholischen und reformierten, nach seinem heutigen Werte als Ausdruck des Gemeindebekenntnisses. Zweitens soll er christozentrisch behandelt werden; damit wird die Auslegung seines Inhaltes als Zusammenfassung der Lehre Christi und die Veranschaulichung dieser Lehre am Leben Christi gefordert.[2]) Nun tritt noch drittens die vergleichende Behandlung hinzu, die in der Vergleichung mit dem selbstgewonnenen Schulkatechismus besteht. Durch sie wird den Kindern klar werden, dafs beide die christliche Lehre enthalten, der eine bekenntnismäfsig, der andere erfahrungsmäfsig. So wird diese dreifache Behandlung den Kindern das Verständnis für das wahre Wesen, den tiefen Inhalt und die hohe Bedeutung des Lutherischen Katechismus erschliefsen.

Nun fällt aber in das achte Schuljahr und zwar in seine zweite Hälfte der Konfirmandenunterricht, den der Geistliche — ebenfalls im Anschlusse an Luthers Katechismus — erteilt. Neben den bisherigen Religionslehrer tritt ein zweiter, der Geistliche, gleichzeitig denselben Stoff behandelnd wie der Lehrer (im herkömmlichen Katechismusunterrichte), aber nicht mit dem Lehrer

[1]) Denn nicht der im früheren Unterrichte gewonnene Ausdruck der Lehre wird benutzt, sondern ein anderer, fremder, nämlich der Lutherische.

[2]) Vgl. hierzu die schönen Ausführungen Bangs über Richtigkeit und Möglichkeit der christozentrischen Auslegung in »Zur Reform des Katechismusunterrichts« S. 68 ff. sowie These 5, S. 77: »Die Hauptgrundlage für die Auslegung des Lutherischen Katechismus ist das Leben des Heilandes. Nicht nur für den Katechismusunterricht im Ganzen, sondern auch für jede Katechismuslektion ist der Heiland der persönlich-anschauliche Mittelpunkt, der Glaube an den Heiland das Ziel.«

Digitized by Google

Hand in Hand gehend, sondern eigne Wege wandelnd. In der Schule geht während dieser Zeit der Katechismusunterricht ruhig fort, als ob es gar keinen Konfirmandenunterricht gäbe. Da kann es, besonders gegen Ende des Schuljahres, vorkommen, dafs mit den Kindern ein und dasselbe Katechismusstück heute in der Schule, morgen im Konfirmandenunterricht, einmal vom Lehrer, das andre Mal vom Geistlichen behandelt wird. Müssen da nicht selten zwei verschiedene Auffassungen zu Tage treten? Müssen nicht sogar — wenn auch nur vielleicht in Nebendingen — Widersprüche entstehen? Nicht etwa, weil die Lehrenden zwei verschiedenen Ständen angehören, nein! — sie können gleich rechtgläubig sein — sondern weil es eben zwei verschiedene Personen sind, die da lehren und zwar denselben Stoff lehren.

Wohin mufs das führen? Welchen schädlichen Einflufs mufs das auf die Charakterbildung ausüben, auf den Glauben, auf die Wertschätzung der Religion, von dem Schaden, den die Autorität mindestens eines der beiden Lehrenden leidet, noch gar nicht zu sprechen! Sollte nicht hier auch ein Grund für die geringe Nachhaltigkeit und den schwachen Erfolg des Religionsunterrichts zu suchen sein?

Was läfst sich thun? Die meisten Reformer haben bei Aufstellung ihrer Pläne das Verhältnis des Konfirmanden- zum Religionsunterricht der Schule ganz aufser acht gelassen. Mit Unrecht! Wir sind der Meinung, es müsse eine organische Eingliederung des Konfirmanden- in den Religionsunterricht angestrebt werden. Die Forderung Scherers, einfach den Kirchenkatechismus dem Konfirmandenunterrichte zu überlassen,[1]) erscheint uns nicht zu genügen; denn wenn dann auch die Behandlung eines Stoffes durch zwei Lehrende ausgeschlossen wäre, wenn darnach vielmehr ein neuer Stoff mit einem neuen Lehrer aufträte, wodurch viel, sehr viel gebessert wäre, so würde doch damit immer noch nicht die Isolierung des einen Unterrichts vom andern aufgehoben. Das Kind empfinge dann eben zwei Religionsunterrichte — dieser sonst ungebräuchliche Plural trifft die Sache am besten — und von dem Vorhandensein eines einheitlichen Gedankenkreises, von einer einheitlichen Wirkung der charakterbildenden Momente könnte immer noch nicht die Rede sein. Wir müssen mehr verlangen, nämlich: organische Eingliederung. Ist diese möglich? Wir sagen: Ja! und wollen den Nachweis der Möglichkeit zu erbringen versuchen, indem wir die kurze Skizze eines den Reformforderungen entsprechenden Lehrplanes für die Oberstufe der Volksschule geben, worin

[1]) Nach dem Auszuge aus Scherers Aufsatz, Neue Bahnen 1895, S. 451.

der Konfirmandenunterricht einen seiner Natur entsprechenden Platz einnimmt.

Unterrichtsstoff: *Leben* und *Lehre Jesu.*

6. Schuljahr: Die *Vorbereitung*: Das Alte Testament, besonders die Propheten. (Eine Anzahl alttestamentlicher Erzählungen wird schon auf der Unter- u. Mittelstufe behandelt.) Behandlung: historisch, christozentrisch.

7. Schuljahr: *Das Leben Jesu* und zwar als historisch-pragmatisches Lebensbild. (Einzelgeschichten aus dem Leben Jesu werden auf der Unterstufe behandelt. Die Mittelstufe bietet das Leben Jesu in chronologischer Folge der Begebenheiten.)

8. Schuljahr: *Die Lehre Jesu.*

1. Halbjahr.

1. Ihre Darstellung im *Schulkatechismus.*
2. Ihre Ausbreitung bis zur Reformation (kurze Wiederholung aus d. Geschichte als Verbindung von 1 und 3.)
3. Ihre Ausprägung in den Konfessionen, bes. in der Lutherischen. Dabei: Entstehung und Zweck des Luth. Katechismus (= historische Behandlung desselben).

2. Halbjahr.

4. Ihr Ausdruck im *Lutherischen Katechismus.*
   a) dessen *Auslegung*. Sie erfolgt im *Konfirmandenunterrichte* — in christozentrischer Betrachtungsweise. — 2 Stdn. wöchentl.
   b) Dessen *Vergleichung* mit dem Schulkatechismus — wöchentl. 1 Stunde. —
   Es wird das zur Vergleichung herangezogen, was die Kinder im Konfirmandenunterrichte über und aus dem Katechismus gelernt haben. —
   In der 4. wöchentl. Religionsstunde wird behandelt:
5. Ihre Anwendung im christl. Leben *nach* der Reformation, bes. in der Gegenwart.[1])

Bemerkungen hierzu: 1. Im 1.—6. Schuljahre findet die Entwicklung der Lehren (Systeme, Katechismussätze) so statt wie bisher beim Unterrichte nach den fünf formalen Stufen (die 3.—5. sind die »Katechismusstufen.« [2])). Im 7. Schuljahre wird der Abstraktionsprozefs möglichst abgekürzt; denn hier müssen — wie oben ausgeführt — die didaktischen Momente zu Gunsten der epischen und

---

[1]) Lehrplan für die ev. Bürgerschulen der Stadt Dresden. 1892. S. 19. »Die Schüler dieser Stufe sollen anfangen, ihre ganze Umgebung und die Gedanken und Strömungen der Zeit im Lichte des Wortes Gottes zu betrachten und den entscheidenden Wert der christlichen Wahrheit auch für die Gegenwart zu erkennen.«

[2]) Das 8. Schuljahr S. 5.

pragmatischen zurücktreten. Der Ausdruck der Lehre mufs sich möglichst ungesucht ergeben und in einem naheliegenden Worte Jesu stattfinden. Auf ausführliche Anwendung mufs hier gleichfalls verzichtet werden. Im 8. Schuljahre (Katechismusstufe) folgt dann die Zusammenstellung aller gefundenen Systemsätze zum Schulkatechismus u. s. w. s. Plan.

2.) Selbständiger Katechismusunterricht findet sich erst im 8. Schuljahre und zwar hier als alleiniger Gegenstand. Das bisherige Nebeneinander zwischen biblischem Geschichts- und Katechismusunterricht ist also aufgehoben. Erst in der letzten Hälfte des 8. Schuljahres findet eine Teilung des einheitlichen Stammes in Äste statt; aber letztere wachsen nicht nur organisch aus ersterem heraus, sondern sie stehen auch in engster Beziehung zu einander; denn die Thätigkeiten des letzten Halbjahres bilden untereinander eine methodische Einheit; dabei entspricht die Auslegung (4a) der 1. u. 2. Formalstufe, die Vergleichung (4b) der 3. u. 4. und die Anwendung (5.) der 5. Formalstufe.

3.) Die Oberstufe (6.—8. Schulj.) hat wöchentlich vier Religionsstunden. Diese verteilen sich im letzten Halbjahr zu gleichen Teilen auf den Konfirmanden- und den Religionsunterricht der Schule. (Bisher erhöhte sich durch Hinzutreten der ersteren die Zahl der wöchentlichen Religionsstunden auf 6).

4.) Die christozentrische Betrachtungsweise des Lutherischen Katechismus im Konfirmandenunterrichte kann die Schule selbstverständlich nicht fordern, sondern nur wünschen.

Wir hoffen, den Nachweis erbracht zu haben, dafs der Religionsunterricht der Schule und der Konfirmandenunterricht thatsächlich organisch eins werden müssen und können, dafs ihre gegenseitige Unterstützung zur Verstärkung des Eindruckes, den der Religionsunterricht auf Herz und Gemüt haben soll, möglich ist, dafs einer für den andern und mit dem andern an der Erreichung der hohen Ziele des Religionsunterrichts arbeiten kann. —

So wäre auch nach dieser Seite hin dem Religionsunterrichte die Einheitlichkeit gewonnen, und er würde sich nun nach den geschilderten Reformbestrebungen einheitlich im Stoff und in der Methode gestalten. Im Stoff; denn aller Stoff soll sich um Jesus als den Mittelpunkt gruppieren. In der Form; denn christozentrisch soll auch die Betrachtungsweise sein, und die Methode Christi: Von der Anschauung zur Lehre! soll auch die des Religionsunterrichts sein. Eins aber läfst sich nicht durch Reformen treffen: der Geist des Religionsunterrichts. Möge er allezeit der wahre Geist Christi sein, dann wird der Religionsunterricht ein wahrhaft christlicher und damit ein wahrhaft kulturgemäfser sein für alle Zeiten! Jesus der Mittelpunkt nach Stoff, Form und Geist, dann gilt auch für den Religionsunterricht: In hoc vinces!

II.

Pädagogische Ideen Richard Mulcasters, eines Zeitgenossen Shakespeares.

Richard Mulcaster († 1611) war langjähriger Leiter der Schule der Merchant Tailors (1561—1586) und der berühmten, von Colet, dem Freunde des Erasmus, gegründeten Paulsschule (1596—1608) in London.[1]) Seine pädagogischen Erfahrungen und Ideen sind uns in zwei Werken erhalten, den Positions (1581 erschienen; Neudruck von H. Quick 1888) und dem First Part of the Elementarie (1582). Das erstere enthält die Grundzüge eines pädagogischen Systems, wodurch es alle anderen pädagogischen Arbeiten in England vor John Locke überragt, während Mulcaster durch das letztere den Anfang mit der Verwirklichung seiner Absicht macht, die Aufgaben und Mittel der verschiedenen Schulgattungen, der Elementar-, Latein- und Hochschule, in einzelnen Schriften darzulegen.

Mulcasters Ziel war, die zu seiner Zeit übliche Erziehung zu bessern und damit seinem Vaterlande einen Dienst zu erweisen. (Elem. p 253). Er hält seine Vorschläge selbst durchaus nicht für unfehlbar, an manchen ist nach seinem eigenen Ausspruche das beste die gute Absicht, der sie entsprungen sind. (Pos. ed. Quick p. 2). Er ist sich auch der Schwierigkeit seines Unternehmens bewusst, die in der Verbindung des Erziehungsgeschäftes mit vielen anderen Faktoren des öffentlichen Lebens begründet ist. (Pos. 294). Aber er läfst sich dadurch nicht entmutigen. Ohne sich mit der Kritik der bestehenden Zustände im Erziehungswesen (Pos. p. 1), noch mit fruchtlosen Klagen über die Mühsal und das Elend des Lehrerberufes aufzuhalten (Pos. 262), weist er seine Landsleute auf das hin, was ihn Nachdenken und Erfahrung als gut kennen gelehrt haben.

Die folgende Darlegung soll die Bekanntschaft mit den Grundsätzen dieses Pädagogen vermitteln, deren Begründung von G. Schmid (Gesch. d. Erz. III[1]. p. 376) treffend und eigenartig genannt wird, und zunächst seine Auffassung der Aufgaben und der physiologisch-psychologischen Grundlagen der Erziehung darbieten.

---

[1]) Vgl. G. Schmid, Das Schulwesen in England im 16. und 17. Jahrh. Gesch. d. Erz. III, 1, 374 ff. — Th. Klähr, Leben und Werke R. Mulcasters. Dresden, Bleyl und Kämmerer 1893.

Das Bildungsziel der Renaissancepädagogik war die ästhetische Veredelung des Geistes, die in dem Begriffe der Eloquenz zusammengefasst wurde, und welche das ethisch-religiöse Moment in der Erziehung dem formalistischen Prinzipe der stilistischen Schulung unterordnete. Erasmus rühmte, dass durch seine Colloquia die Knaben »latiniores et meliores« würden, und nach Sturm ist der Zweck des Unterrichts »die sapiens atque eloquens pietas.« Zugleich erhielt die solchergestalt antikisierende Tendenz der Renaissancebildung eine einseitige römische Fassung. Quintilians Institutio oratoria, nicht Plato und die griechische *παιδεια* bildete die Grundlage der humanistischen Didaktik. Der Skeptiker Montaigne kämpfte zuerst gegen diese Versetzung des Accentes von der lernenden Persönlichkeit auf den gelehrten Gegenstand. »Non l'objet, le savoir, mais le sujet, c'est l'homme« sollte der Ausgangspunkt und das Ziel aller pädagogischen Erwägung sein. Mulcaster, der mit Montaigne die nüchterne, von dem blinden Enthusiasmus der Renaissanceperiode freie Würdigung des Altertums, die Wertschätzung der praktischen Erfahrung und die Verachtung der toten Wissenschaft teilt, steht auch in pädagogischer Hinsicht auf demselben Standpunkte wie der französische Philosoph. Das Ziel der Erziehung ist nach ihm die Ausbildung der natürlichen Kräfte und Anlagen zur Vollkommenheit. (Elem. p. 22). »Es ist zweifellos«, sagt er, »dafs man die Knaben zur Schule schicken mufs, damit sie dort durch ihre Arbeit Vollkommenheit in allem erreichen, wozu sie von der Natur nur unvollkommen ausgestattet sind. (Pos. p. 134). Warum soll es daher nicht angemessen sein, jeden Teil des Körpers und jede Fähigkeit der Seele bis zur Vollkommenheit zu entwickeln?« (Pos. p. 34). Dadurch kommt er dem Ideale der hellenischen Bildung nahe, die mit ihrer musischen und gymnastischen Grundlage und ihrer Gipfelung in der Philosophie alle dem Menschen von der Natur verliehenen Kräfte berücksichtigte. Freilich bleibt dieses Ziel ein Ideal, und die Erziehung könnte es nur erreichen, wenn sie ideale Verhältnisse vorfände. (Pos. p. 25). Das entging dem nüchtern denkenden Mulcaster nicht, dem die »consideration of circunstance« für alles praktische Handeln mafsgebend war. (Pos. p. 9). Deswegen mufs jenes Bildungsideal vor den unmittelbaren praktischen Aufgaben zurücktreten, welche vor allem die jeweilige Gesellschaftsform an die Erziehung stellt. Der Einzelne ist immer zugleich Glied der menschlichen Gesellschaft, und die Erziehung mufs ihn dahin führen, dafs er nicht allein, sondern mit anderen zusammenleben kann, dafs er im stande ist, allen Anforderungen zu genügen, welche seine gesellschaftliche Stellung an ihn richtet (Pos. p. 184, 185). Aus diesem Grunde wird der Bildungserwerb zum Teil in einem auf bestimmte berufliche Zwecke gerichteten Lernen und

Digitized by Google

Üben aufgehen. Mulcaster wird dadurch seinem Bildungsideale nicht untreu; denn in Wirklichkeit wird die bei den einzelnen zu erreichende Vollkommenheit der von Natur ja verschiedenen Anlagen nur relativ sein, und den verschiedenen Bildungsstufen, auf die die einzelnen gelangen, entsprechen die mannigfachen Aufgaben, die sie in der Gesellschaft zu lösen haben. Die Forderung aber, dafs die Erziehung alle Fähigkeiten und Kräfte des Menschen, deren natürliche Unvollkommenheit die Notwendigkeit einer pädagogischen Einwirkung in sich schliefst, bis zur möglichen Vollkommenheit ausbilde, führen Mulcaster zu einer Untersuchung der menschlichen Natur, wodurch der Erziehung die unentbehrlichen physiologischen und psychologischen Grundlagen geliefert werden.

Mulcaster läfst sich nicht auf eine eingehende Beschreibung des menschlichen Körpers ein (Pos. p. 146). Im allgemeinen folgt er der Ansicht Galens und läfst ihn aus den vier Elementen, Feuer, Luft, Wasser und Erde bestehen, welche mit den vier Hauptbeschaffenheiten Hitze, Kälte, Feuchtigkeit und Trockenheit vereinigt sind. Zur Ausführung der Lebensfunktionen besitzt der Körper gewisse Werkzeuge, die von derselben Beschaffenheit wie der Körper sind. Wenn die Elemente und Hauptbeschaffenheiten so verteilt und angeordnet sind, dafs keine die andere unverhältnismäfsig übertrifft, wenn die »instrumentall partes« in Bau, Gröfse, Zahl und Mafs so mit einander korrespondieren, dafs der Körper seine Thätigkeiten schnell, sicher und gut ausführen kann, dann ist der Mensch gesund. Der Besitz der vollkommenen Gesundheit ist für den Menschen unmöglich infolge der fortwährenden Veränderungen, die in seinem Körper vor sich gehen. Er kann nur eine Gesundheit mittleren Grades besitzen, bei der er alle Thätigkeiten ohne merkliche Schwierigkeit auszuführen vermag und von keiner offenbaren Schwäche und Krankheit geplagt wird. Die Veränderungen in unserm Körper haben innere und äufsere Ursachen. Die ersteren bestehen in der natürlichen Entwickelung des Leibes von der Geburt bis zum Tode und in dem beständigen Stoffwechsel während des Lebens; die letzteren sind die Luft, die mit ihrer übermäfsigen Hitze, Kälte, Feuchtigkeit oder Trockenheit und durch ihr beigemischte schädliche Bestandteile dem Körper gefährlich werden kann, und endlich äufserliche oder innerliche Verletzungen, die durch Unglücksfälle herbeigeführt werden (Pos. p. 43—45). Allen diesen Feinden der Gesundheit kann der Mensch entgegenarbeiten, ihre schädlichen Einwirkungen mindern oder beseitigen durch naturgemäfse Lebensweise, Anwendung von Arzneien und geregelte Leibesübungen. Etwas ausführlicher als auf die physiologischen geht Mulcaster auf die psychologischen Grundlagen der Erziehung ein, wobei er sich im wesentlichen an Aristoteles anschliefst. Zunächst unterscheidet er zwei Arten von Fähigkeiten, deren Gesamtheit den Begriff der Natur ausmacht,

nämlich solche, welche dem blofsen Sein dienen und solche, welche dem Menschen zur Erreichung des ihm gesteckten Zieles eines sittlichen Lebens verhelfen. Die rein vegetativen Kräfte bilden auch ein Objekt erzieherischer Einwirkung (Pos. p. 28). Die andere Art der Fähigkeiten umfafst die Sinne und Bewegungskräfte einerseits, den Intellekt und Willen andererseits. Die Wahrnehmungen, welche die Sinne an den Dingen machen, werden dem Gedächtnisse überliefert und bilden den grofsen und einzigen Grundstock aller weiteren Erkenntnis. Das Centralorgan für die Sinnesthätigkeit ist das Gehirn. Dasselbe bildet mit seinem Nervengezweig (sinews) auch den Mittelpunkt für alle Bewegungsvorgänge, die durch den Zwang der Leidenschaft, den Drang der Begierde oder die natürlichen Lebensbedürfnisse hervorgerufen werden. Der Intellekt, den Mulcaster als die höchste seelische Kraft betrachtet, gliedert sich in den Verstand (witte) oder die Fähigkeit, Lehren aufzunehmen und Beispiele nachzuahmen, das Gedächtnis (memorie), welches das Gelehrte festhält, und den moralischen Sinn (discretion), der das Gute und Böse unterscheidet (Pos. p. 27. Elem. p. 32, 33). Das Wollen ist entweder auf die Erlangung eines Gutes oder auf die Vermeidung eines Übels gerichtet. Die körperlichen Organe für diese Seelenthätigkeit sind die Leber und das Herz und die mit ihnen verbundenen Nerven (Elem 33).

Die natürlichen Anlagen und Kräfte bedürfen zur Vervollkommnung der planmäfsigen Ausbildung durch die Erziehung (Elem. p. 33), deren nächste Aufgabe die Erkenntnis der Natur des Zöglings ist. Nur Unverstand oder Trägheit können sich dieser Aufgabe entziehen. Die Verschiedenheit der Veranlagung ist dabei zu beachten und zu berücksichtigen und bei der Ausbildung alle Lässigkeit, aber auch jede Hast zu vermeiden (Pos. 2), damit die Entwickelung in freier Weise und nicht erzwungen vor sich gehe. Der Verstand mufs durch einen geordneten, stufenweis fortschreitenden Unterricht gebildet werden, der auch das Gedächtnis mit dem Besten anfüllt und in fortwährender Übung erhält. Die moralische Erziehung mufs durch Gewöhnung an Gehorsam zum Guten anleiten und durch Tadel vom Bösen abhalten.

Diese physiologischen und psychologischen Grundlagen, auf denen nach Mulcaster die Erziehung ruht, führen zu einer Dreiteilung des Erziehungsgeschäftes nämlich in die physische, intellektuelle und moralische Erziehung (Pos. 27. 28). Seine Darstellung derselben im einzelnen soll der Fortsetzung dieser Arbeit bei einer späteren Gelegenheit vorbehalten bleiben.

Th. Klähr.

B. Mitteilungen.

I. Bericht über die V. Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen zu Erfurt, am 7. April 1896.

Der Vorsitzende der zahlreich besuchten Versammlung, Prof. Dr. Rein-Jena, begründet in seiner Begrüfsungsansprache die Wahl des ersten Gegenstandes der Tagesordnung »Absolute und evolutionistische Ethik«, indem er hervorhebt, vor welche Schwierigkeiten die Pädagogik gestellt werde, wenn sie einerseits den ethischen Evolutionismus mit dem Anspruche wissenschaftlicher Exaktheit auftreten sehe, andererseits die sittlichen Verirrungen in weiten Volkskreisen beobachte, die als praktische Konsequenzen dieser Auffassung der Sittlichkeit in die Erscheinung treten.

Die Verhandlung über das Verhältnis zwischen absoluter und evolutionistischer Ethik wird eingeleitet durch einen längeren Vortrag des Pastors O. Flügel-Wansleben, in dem er die von ihm aufgestellten Leitsätze weiter ausführt.[1] Er weist zunächst nach, dafs der Vorwurf, die

---

[1] Die Ethik handelt vom Wollen und vom Urteil darüber.

Wollen und Urteilen erfordern eine doppelte Betrachtungsweise: eine theoretische und eine praktische.

Die theoretische fragt, wie kommt es, dafs dies Wollen und Handeln gelobt, jenes getadelt wird. Darauf antwortet teils die Psychologie, teils die Geschichte, namentlich die Kulturgeschichte.

Die praktische Betrachtung hat es nicht mit der Erklärung zu thun, sondern fragt nach dem Wert: welches Wollen ist wert gelobt und welches verdient getadelt zu werden.

Herbarts Philosophie stellt beide Betrachtungen an, der Evolutionismus kennt nur die theoretische. Er ist also nicht falsch, aber einseitig.

Der Evolutionismus ist charakterisiert durch dreierlei:

1. Durch Betonen der Gesellschaft in dem Sinne, dafs das Wollen und das Urteil darüber, die Ideen, Erzeugnisse der Gesellschaft sind. Mitteilungen aus den Schriften von Post, Ihering, Mundt, Paulsen, P. Barth, Hochegger (aus Reins encyklop. Handbuch der Pädagogik, II, 33 ff. u. 104 ff.).

2. Anwendung des Darwinismus auf die Gesellschaft. Vgl. dazu Zeitschrift für exakte Philosophie XII, S. 95—101.

3. Was den Unterschied von gut und böse begründet, ist allein die Rücksicht auf die Wohlfahrt oder den Nutzen des einzelnen wie des Ganzen. Das den Verhältnissen am meisten Angepafste ist das sittliche Beste. Dieser dynamische Moralbegriff behauptet: Die Macht ist das Recht. Daraus läfst sich folgern sowohl der Absolutismus einer Dynastie, einer Aristokratie, Kultur des Genius, wie auch Herrschaft der Massen.

Digitized by Google

Herbartische Ethik sei individualistisch und antisozial, unberechtigt ist, denn Herbart ist überzeugt, dafs der Mensch das, was er ist, auch in sittlicher Beziehung nur wird durch die Gesellschaft wie jedes einzelne Element in der Natur nur wirksam wird durch die Verbindung, die es eingeht, wie jede Kraft, also auch jede geistige und sittliche Kraft an sich schon sozial ist Der Ansicht aber, wie sie von Ihering (Zweck des Rechts) ausgesprochen worden ist, dafs die in der Gesellschaft, ausgebildeten Grundsätze und Ideen als sittliche Mafsstäbe ohne weiteres aufgenommen werden können, beruht auf einer falschen Psychologie, nach der es nur einen starren Sensualismus giebt und der Geist ein passiver Spiegel ist, während er doch in beständiger Beweglichkeit abstrahiert und idealisiert. Demzufolge stellen sich überall, auch bei den Naturvölkern, ideelle Mafsstäbe für das Gute ein. Auch die Auffassung Barths (Rein, Enzykl. Handb. d. Päd. II. 34. Art. Erziehung u. Gesellschaft), dafs die Erziehung geistige Fortpflanzung ist, ist mangelhaft, denn nur die absichtliche, planmäfsige Übertragung kann als Erziehung angesehen werden, und es darf auch nicht alles übertragen werden. Wenn Paulsen auf die Frage nach dem, was übertragen werden soll, antwortet: das Ausschlaggebende für das Wollen und Handeln ist immer die Rücksicht auf die Wohlfahrt des Ganzen, und wenn er verlangt, dafs man sich im allgemeinen der herrschenden Sitte anschliefsen soll, so ist ihm nicht nur entgegenzuhalten, dafs man damit zu einer Art Herrenmoral kommt, sondern auch, dafs faule Fische immer mit dem Strome schwimmen. Bezüglich der Anwendung des Darwinismus auf die Gesellschaft wird nachgewiesen, dafs man die Eigenschaften des sozialen

---

Aus dem Utilitarismus, d. h. daraus, dafs das Nützliche allein den Wert des Guten bestimmt, lassen sich folgende Thatsachen nicht erklären:

1. Es wird nicht blofs die Handlung, sondern auch der Wille, die Gesinnung beurteilt. Sieht man ausschliefslich auf die Handlung, dann mag man im Mutualismus, d. h dafs gewisse Tiere von einander Nutzen haben, die Anfänge des Guten, und im Parasitismus, d. h. dafs das Tier dem andern die Lebensbedingungen entzieht, die Anfänge des Bösen sehen.

Alle Völker kennen den Widerstreit zwischen Vorteil und Gewissen. Vgl. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, II, S. 252—256.

4. Des Wohlwollens (nicht blofs des Wohlthuns), a. a. O. S. 256 ff.

5. Der inneren Freiheit (Autonomie), a. a O. S. 328 ff.

6. Des Ästhetischen. Kein Volk ist ohne Schmuck, welcher als solcher betrachtet nichts zu seinem Nutzen beiträgt, a. a. O. S. 171 ff.

Diese Thatsachen lassen sich nicht aus der Rücksicht auf die Wohlfahrt weder des einzelnen noch der Gesamtheit erklären, sondern nur im Sinne der absoluten Ethik. Sagt man aber: sittlich zu handeln macht dem Menschen Freude, und diese Freude macht seine Wohlfahrt aus, so gilt das nur von dem sittlichen Menschen, aber darum handelt es sich ja, nämlich zu erklären, wie ist der Mensch sittlich geworden, dafs er Freude am Sittlichen hat? a. a. O. S. 331.

Wäre Wohlfahrt der alleinige Zweck des Menschen, dann müfste man sich hüten, ihn zur Sittlichkeit zu erziehen; denn der Sittlichste leidet vielleicht am meisten, indem er soviel Unsittlichkeit und Leiden um sich herumsieht, das er nicht abstellen kann. Wäre er gleichgiltiger, so litte er weniger darunter. (Vgl. Flügel, das Ich und die sittlichen Ideen u. s. w. Das Absolute in der Moral).

Digitized by Google

auf den tierischen und pflanzlichen Organismus übertragen hat, so dafs jetzt nicht das Umgekehrte als neuer Fortschritt auftreten darf. Eine nach allen Seiten gerichtete Variabilität jedes einzelnen Elementes ist z. B. im pflanzlichen und tierischen Organismus nur sehr selten zu finden, wohl aber richtig in Bezug auf den sozialen Organismus. Rückschläge, wie sie an Naturwesen zu beobachten sind, kennt der soziale Organismus nicht. Reaktionen treten hier nicht so regelmäfsig, nicht so unbedingt folgend, nicht bis zum gänzlichen Verluste des Vorhergegangenen auf wie bei Pflanzen und Tieren. Der Mensch hat weit mehr Ursachen zum Kampfe ums Dasein, da er weit mehr Bedürfnisse, auch künstliche und geistige hat, als die anderen Lebewesen. Bezüglich der Anpassungsfähigkeit des Menschen mufs als gewichtiger Faktor seine Intelligenz in Betracht gezogen werden; Darwin rechnet ja gleichfalls mit den Eingriffen der Intelligenz in die Entwicklung. Das Gesetz der Vererbung kann nicht auf den sozialen Organismus übertragen werden. Das Gesetz selbst ist nicht begründet. Es wird vieles Unpassende vererbt (z. B. das Glucken der Hennen nach dem Legen des Eies) und es scheint nur so, dafs die Besten allein erhalten bleiben. Im sozialen Organismus erhält sich gleichfalls der Schwache, der Bedürftige, der Unproduktive leichter als das kräftige Individuum. Ranke weist nach, dafs nach der Schlacht bei Chaeronea etwa tausend Spartiatenfamilien vorhanden waren, die aber schwächliche, verkrüppelte Glieder umfafsten; die Besten waren im Kampfe gefallen. Ein anderer Geschichtsschreiber behauptet, dafs dem römischen Weltreiche nicht durch die Germanen, sondern durch die Römer der Untergang bereitet worden sei, weil in den Parteikämpfen die Tüchtigsten, die als Führer im Vordertreffen standen, sich aufrieben. Auf den Untergang der Gothen in Spanien, auf die Hugenotten in Frankreich, die grofse Revolution wird gleichfalls hingewiesen, um zu zeigen, dafs die Auslese in dem Untergange der Besseren, in der Erhaltung der Schwächeren, die sich anpassen, besteht, eine Beobachtung, die Kato zu dem Ausspruche veranlafste: Den Göttern mag der Siegreiche gefallen; ich wähle die Unterliegenden. Blofse Anpassung kann aber niemals Bewunderung erregen. Nachdem der Redner noch die Folgen des Evolutionismus für die Gestaltung der menschlichen Gesellschaft unter Bezugnahme auf ähnliche Strömungen in den dreifsiger und vierziger Jahren, sowie auf die Schriften von Ammon und Kidd charakterisiert hat, schliefst er mit der Bemerkung, dafs ein Kompromifs zwischen beiden Richtungen unmöglich ist, dafs man entweder eine Ethik, die sich mit der Ästhetik auf gleiche Stufe stellt, oder den Evolutionismus anerkennen mufs. In ihrem Gegensatze offenbart sich der in jedem einzelnen und bei jedem Volke vorhandene Kampf zwischen den Interessen und den Ideen. Lehrer Foltz-Eisenach vertritt auf Grund seines eingehenden Studiums der Ethik Paulsens den andern Standpunkt und kritisiert gleichfalls in längerer Aussprache die Herbartische Sittenlehre, wobei er bemerkt, dafs der absolute Beifall und das absolute Mifsfallen nicht blofs Willens- sondern auch Vorstellungs- und Gefühlsverhältnissen gegenüber eintrete. Das Ideal einer Persönlichkeit umfafst nicht nur einen guten Willen, sondern auch das Ge-

fühls- und Gedankenschöne. Paulsen will nicht vorschreiben, was für gut und was für böse gehalten werden soll. Er will zeigen, was wir im Grunde unsers Wesens eigentlich erstreben: die Entfaltung und Bethätigung aller in uns liegenden körperlichen und geistigen Kräfte. Die Ethik, die hiervon ausgeht, ist wirkungsvoller als die andere, welche will, dafs in allen Menschen die sittlichen Ideen zur Herrschaft kommen; denn die Ideen sind nicht Thatsachen für die grofse Masse. Dem hält Pastor Flügel entgegen, dafs die Bethätigung der Kräfte auch das Nachgeben den schlechten Trieben gegenüber in sich schliefst. Schöne Gefühls- und Vorstellungsverhältnisse unterliegen nicht der ethischen Beurteilung. Die Affekte dürfen das sittliche Urteil nicht beeinflussen. Die sittlichen Ideen sind in allen Menschen lebendig, finden aber nur durch wenige exakten Ausdruck. Prof. Rein führt zur Beleuchtung der Folgen einer Ableitung des sittlichen Urteils aus der herrschenden Sitte die Reichstagsverhandlungen über den Fall Peters und die Ausscheidung des Keuschheitsparagraphen aus den Satzungen einer studentischen Korporation an. Institutsdirektor Trüper vermifst bei Paulsen die Angabe der Richtung, in der die Kräfte sich entwickeln sollen, während er andererseits die einseitige Beurteilung einer Handlung nur nach einer Idee tadelt und Herbart den Vorwurf macht, dafs bei ihm das Individuum zu isoliert aufgefafst werde. Gymnasialoberlehrer Dr. Rausch-Jena meint, dafs die evolutionistische Ethik noch den Anschein habe, als ermangele sie des sittlichen Ernstes, weil die Untersuchung noch nicht weit genug gediehen sei, dafs der Deskription schon die Imperative folgen könnten. Sup. Allihn-Erfurt verteidigt die berechtigte Einseitigkeit Herbarts bei den einzelnen philosophischen Untersuchungen.

Den zweiten Gegenstand der Verhandlungen bilden die Leitsätze, die Seminarlehrer Bär-Weimar unter der Überschrift »Wertbeurteilungen im Geschichtsunterrichte« aufgestellt hatte. Der Verfasser leitet die Besprechung der ersten Gruppe seiner Thesen »Arten der Wertbeurteilung«[1]) ein, indem er die Aufmerksamkeit auf

[1]) 1. Die Gegenstände der Wertbeurteilung sind menschliche Handlungen und Zustände. Wertbestimmungen sind Gröfsenmessungen, setzen also Mafsstäbe voraus, mit denen gemessen wird. Diese Mafsstäbe können wie die des Raumes von aufsen an die Gegenstände herangebracht, oder aus den Gegenständen und ihren Beziehungen selbst gewonnen werden. Im ersten Falle sind sie absolute, im zweiten relative oder immanente.

2. Jede menschliche Handlung ist ein in That umgesetzter Wille: der Wille aber war verursacht, motiviert, gerade so und gerade das zu wollen. Hiernach giebt es, dem Werden der Handlung folgend, eigentlich drei verschiedene Gegenstände der Beurteilung. Motive, den Willen nach Form und Inhalt, die That.

3. Die Beurteilung der Motive setzt Kenntnis der Motive voraus, nicht nur ihrer Art, sondern vor allem auch der Bedingungen ihrer Entstehung. Diese Bedingungen sind materielle und geistige, letztere der Innenwelt der handelnden Personen angehörig oder von der Aufsenwelt, einzelnen Personen oder der Gesamtheit des Volkes (leitenden Ideen, Tendenzen der Gestaltung) herstammend. Die absolute Beurteilung be-

Digitized by Google

seine Unterscheidung von absoluter und relativer Wertbeurteilung lenkt. Er begründet die Notwendigkeit einer doppelten Betrachtungsweise einer geschichtlichen Person oder eines historischen Ereignisses durch den Hinweis auf den von Herbart ausgeführten Unterschied zwischen subjektivem und objektivem Geschehen. Bei diesem liegen Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung in derselben Zeitreihe, bei jenem folgt der Vorstellung des Zweckes die Vorstellung von den Mitteln. Seine Bemerkungen enden mit dem Ausdrucke des Zweifels, ob es praktisch sei, Motive und Willen auseinanderzuhalten. Die folgenden Redner gehen hierauf nicht unmittelbar ein, sondern verbreiten sich von neuem über die Eigenart jeder der beiden Wertschätzungen. Dr Rausch verweist darauf, dafs jedes Zeitalter und jede Generation den historischen Thatsachen und Persönlichkeiten gegenüber besondere Auffassungen bekunden. Geschichtliche Objekte unterliegen daher einer dreifachen Beurteilung: auf Grund der Verhältnisse der Periode, der sie angehören, vom Standpunkte der Gegenwart des Beurteilenden aus und entsprechend der absoluten Ethik. Direktor Trüper findet die gewählten Bezeichnungen »absolute« und »relative« Wertschätzung irreführend und schlägt dafür die Ausdrücke »ethische« und »historische« Beurteilung vor. Die letztere schliefst dann die Bestimmung des sittlichen Wertes einer Handlung nach den Sitten der Zeitgenossen einer geschichtlichen Persönlichkeit ein. Die Leitsätze, welche die Behauptung, »die Geschichtswissenschaft mifst fast nur mit relativen Mafsstäben «begründen, werden keiner Besprechung unterzogen. Die Auseinandersetzung über die Frage »Darf der Geschichtsunterricht von beiden Arten der Wertbeurteilung Gebrauch machen?«[1]) eröffnet Seminarlehrer Bär, indem er die Be-

stimmt den Wert der Motive nach den Musterbildern der Gesinnung, die relative nach den Bedingungen ihrer Entstehung und nach Kraft und Inhalt des Willens, den sie erzeugt haben.

4 Ein Wille wird relativ nach der Sittlichkeit der Zeit, der er angehört, absolut nach den Musterbildern der Pflichten beurteilt.

5. Eine That hat absoluten Wert, wenn sie eine Verwirklichung aller von ihrer berührten Pflichten ist (Mark. 7, 7—13).

Der relative Wert einer That ergiebt sich aus der Beziehung derselben auf ihren Zweck und bestimmt sich hiernach als Nützlichkeit, Brauchbarkeit, Dienlichkeit oder aus der Beziehung auf die vorhandenen Mittel.

6. Jede geschichtliche Handlung ist einerseits Produkt einer Entwicklung und andererseits wieder Grundlage einer aus ihr hervorgehenden Entwicklung. Sie ist also in Rücksicht auf die Vergangenheit Zweck, in Rücksicht auf die Zukunft Mittel. Ihre besondere Stellung in der Entwicklungsreihe entscheidet daher ihren Wert.

[1]) 1. Der Geschichtsunterricht will nicht nur Kenntnis und Verständnis der Geschichte vermitteln, sondern auch zur Bildung eines sittlichen (nicht religiösen) Charakters beitragen.

2. Insofern er Kenntnis und Verständnis der Geschichte erstrebt, bedarf er der relativen Wertschätzung als des wichtigsten Hilfsmittels für jenes Ziel. Zudem bieten nur die relativen Werturteile das Erfahrungsmaterial für die weiterhin zu erarbeitenden allgemeinen historischen Erkenntnisse.

rechtigung des Vorwurfes, den er im vierten Leitsatze Ziller und seiner Schule macht, der Erwägung der Versammlung anheimstellt. Prof. Rein bemerkt darauf hin, dafs Ziller in erster Linie die Beurteilung nach feststehenden Mafsstäben fordert. Erst wenn dies geschehen ist, darf die Untersuchung, wie jemand zu seiner Gesinnung gekommen, welchen Motiven er nachgegangen ist, eintreten. Die absolute Wertschätzung würde nicht

---

3. Ziller hat recht, wenn er um des Erziehungszweckes willen fordert, dafs die absolute Wertschätzung eine herrschende, die relative eine untergeordnete, dienende Stellung einnehmen mufs. (Grundlegung S. 97—98; Allgemeine Pädagogik S. 180—186).

4. Wenn er aber hieraus den Schlufs zieht, dafs die relative Wertschätzung sich erst dann geltend machen darf, wenn die absolute feststeht (Ethik S. 50), und dafs demnach alle relative Wertschätzung von dem werdenden Menschen, also auch von dem Unterrichte, fern gehalten werden mufs, so erscheint diese Forderung ungerechtfertigt.

a) Der sittliche Charakter ist das Ziel der Erziehung; aber man übersehe nicht, dafs »sittlich» Attribut des Subjektes »Charakter«, oder dafs »Charakter« genus proximum und »sittlich« differentia specifica, dafs also Bildung des sittlichen Charakters ein Spezialfall der Charakterbildung überhaupt ist. Hiernach haben die Unterrichtsfächer und Unterrichtsstoffe unmittelbaren oder mittelbaren Erziehungswert, diesen, wenn der Unterrichtserfolg Bildung des Willens überhaupt, jenen, wenn er Bildung des »sittlichen« Willens ist. Aber mittelbare Werte sind auch Werte, und es ist daher falsch, den Erziehungswert der Unterrichtsfächer nur nach ihrer Wirkung auf den sittlichen Charakter zu bestimmen und nur hieraus eine Rangordnung derselben zu konstruieren. Der Geschichtsunterricht bietet den hohen Vorzug, beide Werte zu erzeugen; doch ist bei ihm die Summe der mittelbaren gröfser als die der unmittelbaren

b) »Handeln ist das Prinzip des Charakters«; im Handeln verbindet der Handelnde Zwecke und Mittel seines Wollens zur Einheit der That. Nach der Idee der Vollkommenheit gefällt aber nur ein solches Handeln, das zu seinem Zweck die besten Mittel anwendet. Die vorhandenen Mittel müssen also in Rücksicht auf den vorliegenden Zweck geprüft, beurteilt werden; der Beurteiler mufs wählen und sich entschliefsen. Also: Beurteilung (relative Wertschätzung), Wahl und Entschliefsung sind Voraussetzung des von der Idee der Vollkommenheit geforderten Handelns. Und daher bedeutet Vernachlässigung der relativen Wertschätzung Minderung der charakterbildenden Kraft des Unterrichts.

c) Die Einheit des Gedankenkreises und damit der Person besteht nicht in der Einerleiheit, sondern in der Gliederung, in der scharf bestimmten Über- und Unterordnung der Vorstellungsgruppen nach dem Verhältnis der Kräfte.

d) Die sittlichen Ideen sind an und für sich keine Kräfte, sondern werden es erst und erstarken im Kampfe gegen das, was ihnen widerstrebt. Die alleinige Übung der absoluten Wertschätzung stärkt nur die Reproduktionskraft der sittlichen Ideen und die Fähigkeit des Individuums, ihnen andere Erscheinungen zu subsumieren. Die den Willen bestimmende Kraft des absoluten Urteils bildet sich am besten gegenüber dem relativen. Wenn beide Arten des Urteils mit der Vorstellung von dem Objekte der Beurteilung assoziiert sind und mit dieser Assoziation das Bewufstsein von der Vorzüglichkeit des ersteren und der Unzulänglichkeit des letzteren verbunden ist, und wenn viele, viele Einzelfälle dieser Art vorhanden sind, dann entsteht durch freie Entscheidung und Übung die Totalkraft der ethischen Normen; der sittliche Charakter ist ausgebildet.

Digitized by Google

zu stande kommen, wenn die relative Beurteilung voranginge: »Soweit der Zögling über eine falsche Denkweise sich noch nicht erhoben hat, so lange sie noch auf ihn einen verlockenden Reiz ausübt, oder wenigstens seine Phantasie verderben kann, mufs jedes Bild, jeder Zug, der davon affiziert ist, seinen Blicken mit aller Vorsicht entzogen, späterhin müssen sie mit gleicher Sorgfalt korrigiert, und sie dürfen nicht als selbstverständlich oder auch nur mit Gleichgültigkeit hingenommen werden. Der Schüler darf sich z. B. nicht an die Denkweise der Römer fremden Völkern gegenüber gewöhnen, wie sie schon bei Cäsar hervortritt« (Ziller, Allg. Päd S 182). Seminarlehrer Bär weist die von Trüper geäufserte Meinung zurück, dafs die relative Wertschätzung identisch sei mit der psychologischen Erklärung einer Handlung vom Standpunkte des Handelnden aus; denn die Bewertung eines Ereignisses für die weitere geschichtliche Entwicklung kann nicht durch psychologische Vertiefung herbeigeführt werden. Er giebt ein Beispiel für eine solche Abschätzung durch den Hinweis auf die Wichtigkeit der Schlacht auf dem Lechfelde auch für die Gegenwart, indem durch dieses Ereignis die Ungarn für die Germanen ungefährlich wurden und zugleich, als Keil zwischen die Slavenstämme hineingeschoben, eine Übermacht derselben verhindert haben. Nachdem von einigen Seiten bemerkt worden war, dafs diese relative Wertschätzung bereits in den praktischen Arbeiten der Herbartischen Schule zu ihrem Rechte gekommen sei, äufsert Dr. Rausch, dafs durch ihre Berücksichtigung bei der Stoffauswahl dem guten Rechte der Lebenden entsprochen würde, die Personen und Ereignisse der Geschiche nach ihrer Wichtigkeit für die Gegenwart zu beurteilen. Diese Absicht liege auch den Empfehlungen einer rückläufigen Geschichtsbetrachtung zu Grunde. Die Frage des Referenten, ob die relative Wertschätzung einen bedeutenden methodischen Wert habe, wird von Prof. Rein bejaht, da die Höhe der ethischen Auffassung dann recht scharf zum Bewufstsein komme, wenn ihr das Minderwertige gegenübergestellt werde. Dr. Rausch sieht in dem Umstande, dafs die Dozenten der Geschichte an den Universitäten jetzt in der Regel nur die relative Wertschätzung pflegen, die Erklärung für den auffälligen Mangel an Interesse für historische Vorlesungen bei den nicht geschichtsbeflissenen Studierenden. Diejenigen wenigen Professoren, die, wie es früher allgemein war, der ethischen Beurteilung Raum geben, haben auch heute noch zahlreiche Zuhörer. Die Frage, ob der Erziehungszweck es gestatte, dafs eine relative Wertschätzung im Geschichtsunterrichte geübt werde, beantwortet Seminarlehrer Bär selbst, indem er bemerkt, dafs die absolute Wertschätzung nur bestimme, ob wir dürfen, was wir wollen, ob unser Wille in Aktion treten solle. Der Wille entstehe aber aus dem Begehren durch die Prüfung der Mittel, die zur Erreichung eines Zweckes dienen. Die relative Wertschätzung vermittelt nun die Kenntnis und Beurteilung der Mittel, welche geschichtliche Personen auf Grund ihrer Zeitverhältnisse in Anwendung gebracht haben.

Prof. Rein schliefst die Verhandlungen mit der Zusammenfassung ihres Ergebnisses, dafs zwar bei der Erörterung über den Wert der

Digitized by Google

evolutionistischen Ethik im Verhältnisse zur absoluten sich ein scharfer Gegensatz kundgegeben habe, dafs aber durch die Aussprachen über die Leitsätze zu dem zweiten Verhandlungsgegenstande dieser Gegensatz gemildert und ein versöhnlicher Abschlufs herbeigeführt worden sei. Denn diese letzteren haben eine Übereinstimmung in den Ansichten über die Verwendung der relativen Beurteilung gezeigt, der zwar unleugbar ein pädagogischer Wert zukommt, die aber der absoluten Wertschätzung nachstehen mufs, da für die Erziehung noch immer als Hauptsache betrachtet wird, was Herbart in dem Satze ausdrückt: »Machen, dafs der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse, dies oder nichts ist Charakterbildung.«

Aus der kurzen geschäftlichen Sitzung ist mitzuteilen, dafs die Versammlung beschlofs, für die nächstjährigen Verhandlungen noch einmal »die unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu« auf die Tagesordnung zu setzen, da die vorjährige Besprechung hierüber hatte abgebrochen werden müssen, ohne zu einem Ergebnisse geführt zu haben. Bei der erneuten Behandlung sollen insbesondere die Aufgaben der Volksschule Beachtung finden und dabei auch die Irrtümer Bangs berücksichtigt werden. Aufserdem soll dann über die bereits in Nr. 7. der Mitteilungen des Vereins veröffentlichten Leitsätze von R. Fritzsche-Altenburg „Zur Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterrichte«, die man diesmal wegen Zeitmangels nicht mehr hatte vornehmen können, verhandelt werden. Ferner wurde ein schriftlicher Bericht von Dr. Beyer-Leipzig über die geplante Einrichtung einer Lehrstätte für Arbeitsunterricht verlesen.[1]) Nach dem Vortrage des Kassenberichtes erfolgte die Wahl des

---

[1]) In den Arbeitsplan der diesjährigen Ferienkurse an der Universität Jena vom 3.—15., resp. 22. August sind auch 6 mit Demonstrationen verbundene Vorlesungen über die Theorie des Handarbeitsunterrichtes aufgenommen, die Dr. O. W. Beyer vom 3.—8. Aug halten wird nach folgenden Gesichtspunkten:

I. Geschichtlicher Überblick: Der Wunsch nach Handarbeitsunterricht (Luther, Comenius, Locke). A. Die ersten Versuche (A. H Francke). B. Der Handarbeitsunterricht bis zu den 70er Jahren unseres Jahrhunderts: 1. Pädagogische Richtung (Rousseau, Blasche, Heusinger, Pestalozzi, Fellenberg, Wehrli, Fröbel, Georgens). Der Handarbeitsunterricht und die Spezialerziehung (Rettungshäuser, Blindenanstalten, Taubstummenanstalten). 2. Volkswirtschaftliche Richtung: Böhmen (Kindermann), Norddeutschland (Klüterschulen und Wagemann), Preussen (Garnisonschulen). C. Die moderne Gestaltung des Handarbeitsunterrichts: Fröbelsche Kindergärten; der deutsche Verein für Knabenhandarbeit und seine Lehrerbildungsanstalt — Entwickelung der Sache im Ausland. – Handfertigkeitsschulen. Unterricht in weiblichen Handarbeiten. — D. Der Handarbeitsunterricht für das Alter nach der Schulzeit (Lehrlingsbildung): Meisterlehre. Badische Lehrlingswerkstätten. Lehrwerkstätten der Fachschulen. Die französischen Einrichtungen (écoles primaires supérieures, écoles d'apprentissage, écoles nationales professionelles) Die nordamerikanischen Manual Training Schools. Die praktischen Kurse der nordamerikanischen Trade Schools. Victor Della Vofs und dessen Unterrichtsmethode durch Lehrwerkstättenausbildung in der Kaiserlichen Technischen Schule zu Moskau.

Gymnasialoberlehrers Dr. Rausch-Jena in den Vorstand an Stelle des aus dem Vereine geschiedenen Realgymnasialdirektors Prof. Dr. Zange in Erfurt.

---

2. Ein Gegner der Übungsschule.

In seiner Schrift »Die drei Fundamentalprobleme der Pädagogik und ihre theoretische Lösung« (Leipzig, 1896) streift Dr. P. Bergemann in Jena im Zusammenhange mit dem Problem der Organisation der Erziehung, im besonderen der pädagogischen Ausbildung der berufsmäfsigen Erzieher, auch die Übungsschulfrage und empfiehlt die Beseitigung der Übungsschulen oder besser das Absehen von ihrer Einrichtung, da sie an den Universitäten, die Jenenser ausgenommen, noch gar nicht bestehen (S. 44. Anmerk. 43—47). Er hält sie für überflüssig, da die Zeit der speziellen Vorbereitung der Pädagogen auf ihren Beruf, des Studiums an der Universität, nur der theoretischen Schulung gewidmet sei. Dem Abschlusse derselben soll eine zweijährige praktische Übungs- und Probezeit folgen, welche an der Schule zuzubringen ist, an der der junge Pädagog seinen Neigungen und Fähigkeiten gemäfs wirken will. Eine zweckmäfsige Gestaltung der Universitätsübungsschulen hält Bergemann wegen der Kosten für unmöglich, da sie nicht nur völlig der Organisation nach. sondern auch in ihrer Zahl den vorhandenen verschiedenen Schulgattungen entsprechen müfsten. Sie erscheinen ihm schliefslich bedenklich, weil »die Kinder zu kostbares Material sind, um praktisch noch ganz unerfahrenen jungen Leuten als Probiersteine zu dienen,« die Menge der Kandidaten aber

---

Haushaltungsschulen und Kochschulen. Fortbildungsschulen für Mädchen, mit praktischen Kursen.

II. Theorie. Das Problem der Erziehung zur Arbeit im allgemeinen. 1. Theorie der Kindergartenbeschäftigungen. Ausbildung der Kindergärtnerinnen. 2. Der Handarbeitsunterricht und das schulpflichtige Alter: Handarbeitsunterricht angeschlossen an die Betrachtung der Kulturstufen. Lehrplan. Übergänge. Der erziehende Wert der einzelnen Arbeitsübungen: Schulproben. Holzarbeit. Papparbeit. Metallarbeit. Glasarbeit. Weibliche Handarbeiten. — Ausbildung der Lehrer. 3. Handarbeitsunterricht für das Alter nach der Schulzeit: Notwendigkeit einer systematischen Ausgestaltung der Lehrlingsbildung in Industrie und Gewerbe. Notwendigkeit einer Ausbildung des weiblichen Geschlechts auf breitester Basis des weiblichen Berufs. »Einjähriger Dienst für Mädchen.« Anfänge einer ähnlichen Ausbildung in Nordamerika. Ausbildung der Lehrkräfte.

Mit dem Kursus ist eine Ausstellung von Litteratur und von Erzeugnissen des Handarbeitsunterrichts verbunden.

Für die Besprechung der Vorträge wird eine besondere Zeit anberaumt.

Digitized by Google

infolge der kleinen Zahl von Universitäten in wenigen Übungsanstalten so zusammengedrängt werden würde, dafs der ganze Unterricht ihnen ausgeliefert werden müfste.

Seinen Vorschlag, die theoretische und praktische Ausbildung der Pädagogen zeitlich und räumlich zu trennen, begründet Dr. B. mit dem losen Zusammenhange zwischen der pädagogischen Theorie und Praxis, der daher komme, »dafs die pädagogische Theorie, die Pädagogik als System nichts anderes ist als eine, freilich in ganz bestimmter Absicht, von einem ganz bestimmten Standpunkte aus vorgenommene Kombination von Konsequenzen verschiedener Wissenschaften, die an und für sich gar nichts mit der Erziehung zu thun haben, die auch ohne sie bleiben, was sie sind, auf welche die pädagogische Praxis keinerlei Einflufs auszuüben, welche sie nicht zu modifizieren imstande ist: es entwickeln sich dieselben vielmehr ganz unabhängig von ihr. Daher brauchen mit der Einführung in das System der Pädagogik, mit der Orientierung über die allgemeinen Prinzipien nicht praktische erzieherische Übungen verbunden zu sein.« (S. 45). Wir lassen es dahingestellt sein, ob in der That eine Rückwirkung der Untersuchungen und Erfahrungen in der Pädagogik auf deren Grundwissenschaften völlig ausgeschlossen ist. Die für die Verarbeitung der Ergebnisse der letzteren, die Zusammenstellung des pädagogischen Systems, Ziel und Richtung weisende Absicht wird die erzieherische Einwirkung auf andere, also die Praxis, sein. Tritt dieser Zweck nicht als mafsgebend auf, so bleibt man entweder mit den Kombinationen auf dem Gebiete der betreffenden Wissenschaft oder die Ableitungen schliefsen sich zu einer andern wissenschaftlichen Disziplin zusammen, in der irgend eine Absicht die Forschung in bestimmter Richtung leitet. Der Umstand, dafs die grundlegenden Wissenschaften ihren Weg unbeeinflufst von der Rücksicht auf die Verwertung ihrer Ergebnisse zu irgend einem Zwecke weiter verfolgen, kann gar nicht in Betracht kommen für die Methode einer angewandten Wissenschaft, also auch nicht für die Pädagogik, die das ihr gelieferte Material nach den ihr eigentümlichen Gesichtspunkten selbständig verarbeitet. Diese sind aber praktischer, erzieherischer Art. Das giebt Dr. B. auch zu, denn er verlangt von dem Dozenten der Pädagogik, dafs er die grundlegenden Wissenschaften nicht »der Reihe nach in Einzelvorlesungen behandeln soll — dann würde er ja zur Pädagogik selbst, d. h. zur systematischen Darstellung der aus ihnen sich ergebenden erzieherischen Konsequenzen gar nicht kommen. Sondern die Meinung ist die, dafs er die Ableitung eben dieser Konsequenzen aufzeige, dafs er also die pädagogische Theorie am Leitfaden ihrer Grundwissenschaften, in engster Verbindung mit ihnen entwickele, dafs er die Darlegung derselben also, soweit erforderlich, mit seinen spezifisch-pädagogischen Ausführungen aufs innigste verflechte.« (S. 45). Die Rücksicht auf die Anwendung der physiologischen, psychologischen u. s. w. Forschungsresultate in Form der Erziehung — das ist doch wohl unter erzieherischen Konsequenzen zu verstehen — ist also für die Gestaltung des pädagogischen Systems bestimmend. Diese Rücksicht wird auch noch in anderer Hinsicht sich als einflufsreich

Digitized by Google

erweisen. Nicht jede beliebige Kombination wird als erzieherische Konsequenz bezeichnet werden dürfen. Woher soll das Kriterium ihrer pädagogischen Richtigkeit und ihres erzieherischen Wertes genommen werden, wenn nicht aus der Prüfung durch ihre Anwendung. Wird also der Professor der Pädagogik in seinen theoretischen Auseinandersetzungen die Erziehungspraxis stets im Auge behalten müssen, so ist nicht einzusehen, warum ihm die Möglichkeit, seine Gedanken durch praktische Thätigkeit zu veranschaulichen, genommen werden soll, wie andererseits auch der Leiter eines Probandenseminares sich nicht blofs mit der Darbietung von Musterleistungen und auf die Technik bezüglichen Imperativen begnügen, sondern auf ihre Ableitung und Begründung aus der Theorie eingehen wird. Es läfst sich also manches gegen die Behauptung Dr. B.'s, dafs in der Pädagogik zwischen Theorie und Praxis kein intimes Verhältnis bestehe, einwenden. Mit ihr fällt aber der einzige Grund, den B. gegen die Verbindung von praktischen Übungen mit der Einführung in das System vorbringt. Die pädagogische Wissenschaft nimmt in dieser Beziehung keine besondere Stellung ein. Wenn der Professor der Geschichte seine Studenten mit der Methode der wissenschaftlichen Forschung vertraut machen will, beschränkt er sich nicht auf Vorlesungen über dieselbe, sondern übt sie mit ihnen in seinem Seminare. Es wird Dr. B. die Forderung nicht unbekannt sein, den Schwerpunkt des Universitätsstudiums überhaupt in die Seminarübungen zu verlegen. Das Vorgehen der deutschen Hochschulen in dieser Beziehung wird, weil als richtig anerkannt, im Auslande nachgeahmt. Man wird nicht einhalten können, dafs für den Historiker, Geographen, Philologen u. s. w. die Notwendigkeit, neben den Ergebnissen der wissenschaftlichen Arbeit auch die Methode ihrer Gewinnung sich anzueignen, zwingender sei als für den Pädagogen die Übung in der Umsetzung seiner theoretischen Erkenntnis in praktische Thätigkeit. Will man aber die Existenzberechtigung der wissenschaftlichen Seminare begründen mit dem Hinweise auf die Pflicht der Hochschule, für den Nachwuchs von Männern zu sorgen, die zum Weiterbau ihrer Wissenschaft befähigt sind, so wird dieselbe Aufgabe für die Universität auch in Bezug auf die Pädagogik bestehen. Gerade in dem Mangel an solchen Stätten, wo die pädagogische Theorie unbeeinflufst und uneingeschränkt durch nichtpädagogische Rücksichten, in der Praxis dargestellt und erprobt werden kann, wird eine Ursache gesehen der Verbesserungsbedürftigkeit der herrschenden Erziehung, besonders in ihrer staatlich organisierten Form in unsern öffentlichen Schulen. Dr. B. selbst verlangt neben den Vorlesungen über die Geschichte der Pädagogik und die Psychologie besondere Übungen auf diesen Gebieten. Die psychologischen Übungen sollen »das Bindeglied bilden zwischen dem Studium der Pädagogik auf der Universität und der Einarbeitung in die Erziehungsthätigkeit nach dem Verlassen der Hochschule« (S. 46). Sie dienen also nicht der Ausbildung von Psychologen, sondern werden von den Zwecken der Pädagogik und den Bedürfnissen der künftigen praktischen Erzieher regiert. Nun kommen die berufsmäfsgen Erzieher nach Dr. B.'s eigenen Worten »vorzugsweise für das öffent-

Digitized by Google

liche Erziehungswesen in Betracht« (S. 42), ihr Hauptgeschäft wird also vornehmlich der Schulunterricht sein. Für dieses aber werden sie doch wohl am besten vorbereitet, wenn ihnen ein psychologisch richtiger Unterricht vorgeführt und die Übung in einem solchen ermöglicht wird. Dies soll in der Übungsschule, die aufserdem eine pädagogische Experimentalschule im Sinne Kants und Pestalozzis sein kann, geschehen. Eine Trennung der Ausbildung in der Fertigkeit, die Psychologie in der Schularbeit zur Anwendung zu bringen, von dem theoretischen Studium, ihre Verlegung an Anstalten, die nicht blofs Übungsschulen sind, erscheint auch deshalb nicht empfehlenswert, weil unsere Schulen nicht Idealschulen sind, in denen die Gesichtspunkte der psychologischen Pädagogik durchweg und allein ausschlaggebend sind, weil der Probandus, soll er sich nicht blofs eine Routine in der äufsern Technik aneignen durch die blofse Ausführung durch fremde Überlegung entstandener didaktischer Vorschriften, angeleitet werden mufs, die nicht immer leichte Übertragung der Theorie auf die Praxis vorzunehmen, so dafs erstere von dem Direktor und den Musterlehrern der betreffenden Anstalt immer heranzuziehen sein würde.

Der Einwand Dr. B.'s, dafs die Forderung, Übungsschulen mit den pädagogischen Universitätsseminaren zu verbinden, die Einrichtung von Repräsentationen aller Schulgattungen und Erziehungsinstituten in sich schliefse, ist eigentlich nur mit seiner Meinung zu begründen: der Erzieher mufs »unmittelbaren Trieb und Drang zu der betreffenden Beschäftigungsweise und Liebe zu den Kindern besitzen und soll sich dann demjenigen Zweige der öffentlichen Erziehung zuwenden, der seinen Neigungen und Fähigkeiten am meisten« entspricht und in dem er »die Funktionen versieht, zu denen er Lust und Anlage besitzt.« Abgesehen davon, dass die Wirklichkeit, in den Schulbehörden und- verhältnissen verkörpert, nicht allzuoft nach Neigung und Lust fragt, wie soll denn der künftige Erzieher erfahren, welche unter den Schularten Gegenstand seiner Neigung ist, wo soll er die Richtung seiner Fähigkeit erkennen lernen, wenn ihm nicht eine eingehende Bekanntschaft mit den verschiedenen Anstalten vor seiner Wahl möglich ist? Aus der Aufgabe der Übungsschule ist die Folgerung D. B.'s nicht abzuleiten. In derselben soll der künftige Pädagog geübt werden, die Prinzipien seiner Wissenschaft zu verwirklichen. Dieselben sind aber nicht abhängig von Art und Umfang des Unterrichtsstoffes, die doch hauptsächlich den Unterschied der Schulgattungen bedingen. Die Einsicht in ihre Allgemeingiltigkeit und in die Notwendigkeit ihrer Anwendung auf die Praxis, die Fertigkeit, didaktische Grundsätze, die für das Lehrgeschäft fundamental sind, zu verwerten, sollen dem künftigen Erzieher durch die Übungsschule geliefert werden. Der Philologe, der gelernt hat, die Übermittelung seines Fachwissens an die Schüler nach den Gesetzen der Psychologie zu gestalten, wird gut unterrichten, mag er an einem Gymnasium, einer Realschule, Mädchen oder Knaben, in einer Ober- oder Unterklasse lehren, ja auch dann, wenn ihm der Stundenplangott einen Unterricht zuweist, dessen Stoff ihm sein fachwissenschaftliches Studium nicht vermittelt hat. Die Anwendung des psychologischen Verfahrens in jedem Falle bleibt eben Beruf und

Lebensaufgabe des pädagogischen Lehrers, für den die Probleme niemals aufhören. Wenn nur eine ganz spezielle Vorbereitung die richtige Lösung derselben verbürgte, dann müfsten auch in der zweijährigen Übungspraxis, die Dr. B. wünscht, dem angehenden Erzieher alle möglichen Fälle auf seinem Spezialgebiete vorgeführt werden.

Das Bedenken Dr. B.'s, an den Kindern könnte in der gewünschten Schule um der Übung der Praktikanten willen gesündigt werden, ist in noch viel gröfserem Mafse gegen seinen eigenen Vorschlag vorzubringen. Denn der Probandus wird an jeder Schule eben zunächst Lehrling, nicht gleich Meister sein. Ebenso wie die Folgen seiner Fehler für die Schüler durch seinen Direktor oder die erfahrenen Lehrer wieder ausgeglichen werden müssen, bietet in der Übungsschule die Thätigkeit der ständigen Oberlehrer die Möglichkeit einer solchen Minderung des Schadens. Die Übungsschule hat aber den Vorzug, dafs bei ihrer ganzen Einrichtung dieser Zweck von vornherein im Auge behalten werden kann. Die Eltern, die ihre Kinder in eine solche Anstalt schicken, wissen, dafs ihre Kinder Übungszwecken dienen. Niemand und nichts zwingt sie, dieselben dazu herzugeben. Anders ist es bei irgend einer öffentlichen Schule. Ein Vater müfste es sich gefallen lassen, dafs sein Knabe ganz oder teilweise, längere oder kürzere Zeit »unerfahrenen jungen Leuten als Probierstein« diene. Den Vorwürfen, die Dr. Bergemann gegen die ihm bekannte Jenenser Übungsschule richtet (Anm. 47. S. 70—71), sind doch sehr subjektiv. Ihnen stehen andere Urteile gegenüber (E. Scholz. Aus d. päd. Univ. Sem. zu Jena V. Heft. S. 23). Natürlich schicken die Eltern ihre Kinder nicht in diese Schule, weil sie von der Vorzüglichkeit ihres Lehrplans und der ihm zu Grunde liegenden Theorie überzeugt sind. Die Konsequenzen desselben für Unterricht und Zucht, für das Schulleben (Reisen, Ausflüge, Feste) mögen den Eltern zunächst sympathisch sein. Aus diesem Gefallen kann man aber doch nicht einen Zweifel an solchen Einrichtungen ableiten und auf sie verzichten, wenn sie pädagogisch richtig sind. Auch finanzielle Rücksichten mögen eine Rolle spielen Diese sind meistens bei der Wahl der Schule mafsgebend, aber nicht ohne Ausnahme und der Übungschule an und für sich gegenüber ausschlaggebend. In der Übungsschule an dem Lehrerseminare in einer Grofsstadt haben wir dieselbe Mischung von reich und arm wie in öffentlichen Schulen vorgefunden. Das Vorurteil, dafs diese Schule um ihres besonderen Zweckes willen geringere Leistungen aufweisen würde, hat die Erfahrung korrigiert, der der Vergleich mit den Erfolgen einer jahrelangen Thätigkeit an einer vollausgebildeten grofsstädtischen höheren Volksschule nahe lag, die nicht unter den ungünstigsten Verhältnissen arbeitet. Es ist dies daraus zu erklären, dafs in der Übungsschule die Praxis mit der Theorie in innige Verbindung gesetzt wird, dafs die Lehrer stets vorbildlich zu unterrichten haben, und dafs auch die jungen Anfänger lernen wollen und arbeiten müssen, was bisweilen auch der eifrigste und tüchtigste Schulinspektor an einer Schule nicht durchweg herbeiführen kann.

Selbstverständlich ist auch die einzige Universitätsschule in Deutsch-

Digitized by Google

land der Verbesserung fähig. Ihre Mängel sind keine Gründe gegen die Nützlichkeit und Notwendigkeit der Einrichtung überhaupt. Haben wir erst einmal überall Übungsschulen, dann werden sie wie alle menschlichen Veranstaltungen nach und nach sich vervollkommen. Das Bessere soll auch bei ihnen der Feind des Guten sein. Zunächst aber müssen sie überhaupt ins Leben treten. In dieser Ansicht haben uns die Behauptungen Dr. B.'s nicht irre machen können, sondern die ihnen gegenüber aufgestellten Erwägungen haben uns in unsrer Überzeugung bestärkt. Wir geben uns der Hoffnung hin, dafs Dr. B. unser Bemühen, sachlich zu bleiben, nicht verkennen wird, wenn wir auch auf Grund der Lektüre seiner Broschüre nicht ganz frei von der gegenteiligen Besorgnis sind.

C. Beurteilungen.

I.

Adolf Lasson, Das Gedächtnis. Philosophische Vorträge, herausgegeben von der Philosophischen Gesellschaft zu Berlin. III. Folge. 2. Heft. Berlin 1894. R. Gärtner. 72 S. 1,40 M.

Diese Studie enthält eine Reihe von metaphysischen Erörterungen, in denen hauptsächlich die Begriffe von Einheit und Identität untersucht werden. Den Namen »Gedächtnis« hat sie deshalb erhalten, weil die Erörterung an die Erscheinung, richtiger Funktion des Gedächtnisses anknüpft. Die Ausführungen des Verf. rufen bei denen, die nicht auf monistischem Standpunkte stehen, nicht selten entschiedenen Widerspruch hervor.

II.

Dr. Karl Lange. Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Vortrag auf der X. Hauptversammlung d. Allg. Sächsischen Lehrerver. in Zwickau gehalten. Plauen i. V. Neupert 1895. 24. S.

Diese Abhandlung ist so vorzüglich, dafs der Unterzeichnete jedem Kollegen nur raten kann: Lies selbst und überzeuge dich! Das gilt nicht blofs für den Anfänger im Unterrichten, sondern auch für den gereiften und vielerfahrenen Meister in der Schule. H. Grabs.

III.

Fricke, Bibelkunde, zugleich praktischer Commentar zur Bibl. Geschichte, I. Band Altes Testament, Hannover 1895. 448 S. 4 M.

Der Verfasser steht auf dem Standpunkte der Inspirationslehre, soweit diese überhaupt in unserer Zeit noch möglich ist. In einzelnem (Geschichtlichkeit des Hiob, Psalmenüberschriften, Deuterojesaias) lässt er sich allerdings von der neueren alttestamentlichen Wissenschaft belehren. In allen anderen Punkten aber und vor allem in der Gesamtauffassung ist er von ihrem Geist, vom historischen Sinn des 19. Jh. unberührt. So zeigt sein Buch alle Schwächen und Mängel, Halbheiten und Schiefheiten, die aus seinem Standpunkte mit Notwendigkeit hervorgehen. Wir glauben mit Brieger, dafs es unserer Kirche nicht förderlich sein kann, wenn ihre Jugend jetzt noch im Wesentlichen ebenso,

Digitized by Google

wieder des 17. Jh. unterrichtet wird; aber trotzdem können wir dem Verfasser die Anerkennung nicht versagen, dafs er von seinen Anschauungen aus in ganz vorzüglicher Weise den alttestamentlichen Stoff bearbeitet hat. In übersichtlicher Weise führt er den Inhalt des alten Testaments an uns vorüber, giebt klare Vor- und Rückblicke, erklärt alles sachlich Schwierige, vertieft den Inhalt und giebt zahlreiche treffliche Winke zu seiner unterrichtlichen Behandlung. Wer sich von der alten naiven Betrachtung des alten Testaments nicht losmachen und sich mit einer historischen Auffassung nicht befreunden kann, der wird hier finden, was er sucht und braucht. Wir freilich möchten wünschen, dafs der alttestamentliche Stoff einmal von modernem Standpunkte aus mit demselben treuen Fleifs und mit derselben warmen Hingabe bearbeitet würde, von denen das vorliegende Buch zeugt.

IV.

Die Schulbibelfrage. Ihre Geschichte, Bedeutung und ihr gegenwärtiger Stand. Von **Edmund Oppermann**, Schulinspektor. Gera, 1896. 43 S.

Der Verfasser giebt zunächst eine Geschichte der Schulbibelfrage, in der er besonders die Äufserungen von Versammlungen, Behörden und leitenden Persönlichkeiten in Kirche und Schule aus der letzten Zeit in dankenswerter Weise zusammenstellt. Er bespricht dann die Gründe für und gegen die Schulbibel. Schliefslich beschreibt er die vier neueren Schulbibeln, die Hofmannsche die Glarer, die Strack-Voelkersche und die Bremer, und erklärt die beiden letzten für die besten Erscheinungen auf diesem Gebiet. Bei der prinzipiellen Behandlung der Frage bietet er nichts Neues. Die sexuellen Stellen der Bibel stellt er zu sehr in den Mittelpunkt des Interesses. Sie sind der zwingendste, aber auch der äufserlichste Grund, der für Einführung einer Schulbibel spricht. Es mufs mehr betont werden, dafs die Bibel nicht in allen ihren Teilen zur Erbauung, dafs sie nicht für eine um Jahrtausende spätere Zeit, dafs sie vor allem nicht für Kinder geschrieben ist, dafs man dem allen Rechnung tragen mufs, wenn man die historischen Quellen unseres Glaubens, der Erbauung und Belehrung der Gegenwart, jedem Laien und jedem Kinde zugänglich machen will. Von diesem Gesichtspunkte aus erledigen sich alle Schwierigkeiten. Wer der Frage noch nicht nähergetreten ist, findet in der vorliegenden Brochüre vollkommene Orientierung.

V.

Die Systematik der beiden evangelischen Hauptkatechismen von **G. K. Barth**, Seminaroberlehrer, Borna 1896, 116 S.

Der Verfasser, der sich durch eine wertvolle Arbeit über Geschichte und Wesen der Konzentration bekannt gemacht hat, weist in eingehender Weise nach, dafs in jeder Hinsicht der kleine lutherische Katechismus vor dem Heidelberger den Vorzug verdient. Er zeigt, wie die gröfsere Reichhaltigkeit und der systematische Aufbau des Heidelberger Katechismus nur scheinbar ist, wie der lutherische Katechismus alle Punkte des Heidelberger und alle in ihren organischen Zusammenhängen darbietet. Er weist dann nach, dafs auch die Reihenfolge der Hauptstücke dort zwar viel dogmatische Reflexion verrät, dafs sie aber hier dem religiösen Empfinden des evangelischen Christen in vollkommener Weise entspricht. Schliefslich legt er dar, dafs auch die Systematik der einzelnen Hauptstücke hier den Vorzug verdiene. Im allgemeinen ist der Verfasser auf sicherem Weg zu sicheren Ergebnissen gekommen. Nur mit dem V. Teil können wir nicht übereinstimmen. Er künstelt hier bei der Systematisierung der einzelnen Hauptstücke in einer Weise, die Luther völlig fremd ist. Die ersten drei Gebote sollen der Dreieinigkeit und zugleich der Dreiheit Glaube, Hoffnung, Liebe entsprechen; 5, 7 und 9 sollten individuell, 6, 8 und 10 sozial gemeint sein. Ebenso

Digitized by Google

künstlich sind die Beziehungen zwischen der 4. und 7., 5. und 6. Bitte. Auch die Dreiteilung jeder der Artikel nach Erkenntnis, Zuversicht und Hingebung ist nicht stichhaltig. Der lutherische Katechismus ist kein reflektiertes Kunstprodukt, das man in dieser Weise schematisieren könnte, sondern ein gewordener Organismus, vor allem das zweite Hauptstück. Die schönen Linien einer Pflanze kann ich wohl aufsuchen und auf sie hindeuten; aber ich kann sie nicht konstruieren. Schultze hat in seinen »katechetischen Bausteinen« (5. Auflage, Magdeburg, 1891) durch klare Übersichten und wenige kurze erläuternde Anmerkungen in vorzüglicher Weise auf den organischen Bau des Katechismus Luthers hingewiesen. Das Bestreben, alles im lutherischen Katechismus als vollkommen nachzuweisen, verleitet den Verfasser, die Zählung der Gebote und die Teilung des letzten Gebotes auf Gründe zurückzuführen, an die Luther nie ernstlich gedacht hat. Trotz dieser Ausstellungen können wir die Arbeit dem Religionslehrer nur empfehlen. Kein Katechet wird sie aus der Hand legen, ohne tiefer in den Geist des Lutherischen Katechismus eingedrungen zu sein.

VI.

A. Franz, Schulandachten, Drittes Heft, Leipzig, 1895.

Wie in den beiden ersten Heftchen, so bietet uns der Verfasser auch in diesem letzten ganz kurze erbauliche Andachten unter Zugrundelegung eines Bibelabschnittes. In schöner Sprache, die zuweilen rhythmischen Schwung hat, werden uns in gedrängter Kürze schöne Gedanken dargeboten. Schulandachten sind es freilich nicht. Nur höchst selten wird einmal ganz leise auf die Schule und ihre Verhältnisse Bezug genommen. Überall sind ferner reife erwachsene Christen vorausgesetzt; nur solche werden das Buch mit Nutzen gebrauchen. Was soll z. B. einem Schüler die Aufforderung: »Lafst uns den Kelch der Leiden, den uns das Leben beut, leeren in Sanftmut und Geduld!« (S. 43) ohne nähere Ausführung? Schöne Allgemeinheiten, die fast den ganzen Inhalt des Buches bilden, sind nichts für Gymnasiasten. Eingehen auf konkrete Lebensverhältnisse, konkrete Färbung des Stoffes wäre hier am Platze. Aber diese fehlt mit wenigen Ausnahmen völlig. Damit hängt es zusammen, dafs nur auf religiöse Empfindungen hingearbeitet wird, ohne dafs sie in religiösen Vorstellungen einen festen Halt haben. Der Verfasser giebt schöne, empfehlenswerte Hausandachten für gereifte Christen, aber kein Schulbuch.

VII.

Stolzenburg, Ev. Religionsbuch zum Gebrauche in Lehrerseminaren und für Volksschullehrer. IV. Teil. Der Katechismus Dr. Luthers, Gotha, 1895. 112 S. 1 M. 40 Pf.

Das uns vorliegende Buch ist keins von denen, die die Arbeit des Lehrers überflüssig machen. Indem es überall schlicht und ohne jede Künstelei dem Text des Katechismus folgt, giebt es kurz und bündig seinen Gedankeninhalt, biblische Geschichten als konkreten Stoff, von dem auszugehen ist und passende Sprüche und Lieder. Freilich ist das gegebene Material sehr einseitig. Das, was den Religionsunterricht mit den anderen Unterrichtsfächern und mit dem praktischen Leben verknüpft, Beispiele aus der Geschichte, Erzählungen aus dem gewöhnlichen Menschenleben, die deshalb noch nicht tendenziös erfunden zu sein brauchen, Hinweise auf Bekanntes aus unsern Klassikern etc., treten nur ganz vereinzelt auf oder fehlen ganz. Auch das können wir nicht billigen, dafs der Verfasser absichtlich »die Anwendung aller gewonnenen Erkenntnisse auf das Leben der Schüler« der eigenen Arbeit des Lehrers überläfst. Denn gerade in diesem Punkte, von dem doch schliefslich der bleibende Wert des Religionsunterrichtes abhängt, bedarf der ungeschicktere Lehrer den guten Rat eines erfahrenen Praktikers. Ein Hauptnachteil des Buches scheint

Digitized by Google

uns zu sein, dafs der Text und die Erklärung Luthers überall, wo sie sich nicht dem Sinne nach völlig decken, als gleichwertig neben einander gestellt und nacheinander betrachtet werden. Dafs Luther nicht nur den Text näher ausgeführt und erklärt, sondern ihn auch z. B. im ersten Hauptstück auf evangelisches Niveau hinaufgehoben und mit evangelischem Geiste durchtränkt hat, ist ignoriert. So kommt's, dafs z. B. Sabbath und Sonntag nicht genügend unterschieden werden, dafs die unterchristliche Verheifsung des vierten Gebots, die Luther nicht mit in seine Erklärung aufnimmt, neben ihr behandelt wird, dafs das »fürchten und lieben« des ersten Hauptstückes das, was es specifisch christlich macht, gar nicht zu seinem Rechte kommt. Wohlthuend wirkt die Beseitigung des üblichen dogmatischen Schematismus in den drei Artikeln. Das Buch bietet nicht gerade viel neues und nicht alles Material, das der Lehrer bei der Vorbereitung zum Katechismusunterricht braucht, aber das, was es enthält, vor allen die biblischen Beispiele, wird er nicht ohne Vorteil benutzen.

VIII.

120 Sprüche nach der .... für die Provinz Pommern getroffenen Auswahl schulgemäfs erklärt von **Th. Hauffe**, Breslau 1896. 78 S.

Vielen wird das vorliegende Büchlein eine willkommene Gabe sein. Es bietet im ersten Teil zwanzig Sprüche für die Unterstufe mit kurzen, einfachen wohlthuend kindlichen Erklärungen. Die 40 Sprüche der Mittelstufe folgen ebenso wie die 60 der Oberstufe dem kleinen Katechismus. Die dazu gehörigen Erklärungen sind nach der Dörpfeldschen Dreiteilung: Anschauen, Denken und Anwenden behandelt. Auch sie sind trefflich und bieten dem Lehrer bei seiner Vorbereitung rasche Hilfe. Die Auswahl und Anordnung der Sprüche verbürgt die Nützlichkeit des Buches auch für andere Verhältnisse, als für die es zunächst geschrieben ist.

Bautzen. Dr. Tögel.

IX.

Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. Hamburg-Leipzig, Verlag von Leopold Vofs. 1895. Pr. 1,80 M.

Der Verfasser geht aus von dem hohen Werte körperlicher und geistiger Gesundheit für den einzelnen Menschen wie für die Gesamtheit. Der Gesundheitszustand wird vervollkommnet durch planvolle Gesundheitspflege. Zu dieser müssen alle Kreise unseres Volkes angehalten werden. Das geschieht durch hygienische Belehrungen, durch die Gesundheitslehre. Der sicherste Weg, dem ganzen Volke hygienische Belehrungen zu übermitteln, besteht darin, die Gesundheitslehre zum Gegenstande des Unterrichts in allen unseren Schulen zu machen.

Die Einwände, welche gegen die Aufnahme der Gesundheitslehre unter die obligatorischen Lehrfächer vorgebracht worden sind, werden vom Verfasser entkräftet, und es werden Aussprüche von Comenius, Salzmann, Dinter, Frank, von Fodor, Hyrtl, Reimann u. a. zusammengestellt, welche ebenfalls die Forderung begründen, einen geordneten Unterricht in der Hygiene in den Lehrplan einzufügen.

Auf dreifache Weise ist es möglich, dieser Forderung zu genügen: 1. Die Belehrungen aus der Gesundheitslehre werden mit Erläuterungen der Schuleinrichtungen und Anordnungen im Schulbetriebe verknüpft. Hierbei vereinigt sich mit der Belehrung die Gewöhnung, um ein gesundheitsgemäfses Handeln zu begründen. — 2. Die Gesundheitslehre wird an die übrigen Unterrichtsgegenstände angeschlossen. Es wird im einzelnen ausgeführt, wie Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik, Chemie, Lesen, Diktat, Grammatik, Aufsatz, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geographie, Religion und Turnen Gelegenheit geben, den Schülern hygienische Lehren zu vermitteln. — 3. Die Gesundheitslehre tritt als selbständiger Unterrichtsgegenstand auf. Die Notwendigkeit einer selbständigen Stellung dieses Unterrichts ergiebt sich aus dem Umstande, dafs nach dem

Digitized by Google

Vorschlage unter 2 die Auswahl des Stoffes im wesentlichen durch den Zweck des Hauptfaches bedingt ist, daher nur Einzelfragen der Hygiene erörtert werden, es aber zu keiner zusammenhängenden Darstellung der Gesundheitslehre kommen kann. — Als selbständiger Unterrichtsgegenstand wird die Gesundheitslehre für alle Schulen, ganz besonders auch für Mädchen und Fortbildungsschulen gefordert.

Der Verfasser verbreitet sich nun über Methode und Auswahl des Stoffes. Die Frage: Wer soll den Unterricht erteilen, der Arzt oder der Lehrer? entscheidet er zu Gunsten des letzteren. Als notwendige Zeit für die Gesundheitslehre fordert er für die Oberstufe wöchentlich 2 Stunden, die durch Beschneidung anderer Lehrgebiete gewonnen werden sollen. An einigen praktischen Beispielen wird die Behandlung des Stoffes gezeigt. Die Zusammenstellung des Lehrmaterials, eine Zusammenfassung des Inhalts in 10 Thesen und ein Verzeichnis der benutzten Litteratur bilden den Abschlufs des Buches, das wir allen Lehrern zur Beachtung empfehlen. Auch der Lehrer, der nicht in der Lage ist, Unterricht in der Gesundheitslehre zu erteilen, findet in dem Buche (Seite 46—130) zahlreiche Hinweise, wie er die ihm anvertrauten Zöglinge zur Pflege ihrer Gesundheit, dieses unersetzlichen Gutes, anhalten kann. Jeder Lehrer, wenn er anders von der Bedeutung der Gesundheitslehre und- pflege überzeugt ist, kann die Schulstube und ihre Ausstattung, das Schulhaus und dessen Umgebung mit seinen Schülern so betrachten, dafs die Kenntnis hygienischer Forderungen dadurch begründet wird, und kann den Schulbetrieb so einrichten, dafs er sich zu einer fortgesetzten bewufsten Übung in der Gesundheitspflege gestaltet. — Dafs auch dort, wo gesonderter Unterricht für Gesundheitslehre nicht besteht, durch den übrigen Unterricht Gelegenheit genug vorhanden ist, einzelne Lehren der Hygiene zu geben und zu begründen, zeigt der Verfasser in sehr ausführlicher Weise in seinen Darlegungen auf Seite 53—130. Wir sind der Meinung, dafs diese Gelegenheiten dann am besten ausgenützt werden, wenn der Lehrer den Stoff der Gesundheitslehre und den der übrigen Unterrichtsfächer gründlich beherrscht und wenn er sich fortgesetzt bemüht, der methodischen Forderung gerecht zu werden, dafs der Mensch mit seinem Leben und Streben der Mittelpunkt sein mufs, von dem der Unterricht auszugehen und auf den er zurückzuführen hat. — Ein solcher Lehrer wird mit Interesse lesen, wie der Verfasser die verschiedensten Unterrichtsstoffe für die Gesundheitslehre dienstbar zu machen sucht, ohne doch in Gefahr zu kommen, ihm auch dort zu folgen, wo er durch Bevorzugung der Gesundheitslehre eine Benachteiligung anderer wichtiger Unterrichtsgebiete herbeiführt. Wir greifen z. B. die Ausführungen über die Behandlung ausländischer Kulturpflanzen heraus. Seite 85 lesen wir: »Unsere Kinder wissen beispielsweise in den meisten Fällen nicht, woher der Reis kommt, wie der Zucker gewonnen wird, ob der Thee als Baum, Strauch oder Krautpflanze wächst, ob der Kampfer ein Stück vom Stengel, von der Wurzel oder von der Frucht ist, ob das Chokoladenmehl aus Stengeln, Blättern oder Blüten bereitet wird u. s. w. Es bleibt also unsere Jugend nur zu häufig in Unkenntnis über diejenigen ausländischen Pflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind. Dieser Umstand ist aber bedauernswert, da diese Gewächse mit ihren Produkten, die für unsere Ernährung, für die Kleidung u. s. w. Verwendung finden, in vielfacher Beziehung zum Menschen und seiner Gesundheit stehen. Aus diesem Grunde ist die Behandlung jener Pflanzen in unsern Schulen durchaus notwendig. Folgende kommen hierbei in Betracht: Muskatnufsbaum, Baumwolle, Kakaobaum, Theestrauch, Zitronen-, Orangenbaum, Nelkenpfeffermyrte, Gewürznelkenbaum, Johannisbrotbaum, Sennastrauch, Süfsholz, Ölbaum, Chinarindenbaum, Lorbeer, Zimtlorbeer,

Digitized by Google

Brotfruchtbaum, Feigenbaum, Maulbeerbaum, echte Kastanie, Vanille, Palme, Ingwer, Kardamom, Safran, Zuckerrohr, Reis, Sagopalme. Für einfachere Schulverhältnisse genügen etwa 12—15 dieser Pflanzen. Da letztere nicht in natura beschafft werden können, so sind zur unterrichtlichen Behandlung derselben in der Schule gute Abbildungen, vielleicht auch Sammlungen der wichtigsten Produkte dieser Gewächse notwendig.« Auch betreffs der Behandlung der ausländischen Naturobjekte halten wir daran fest, dafs die Beobachtung die Grundlage der unterrichtlichen Behandlung bilden mufs. Darum besprechen wir nur solche ausländische Objekte, deren Verwendung im Haushalte der Menschen auch vom Kinde wiederholt beobachtet werden kann, von denen aufserdem einzelne Teile oder entsprechende Produkte für den Unterricht zu beschaffen sind und deren Bau, Leben, Kultur und Nutzbarmachung wir durch Hinweis auf beobachtete heimatliche Pflanzen den Kindern veranschaulichen können. Deshalb halten wir die vom Verfasser angeführten 27, aber auch die als Minimum bezeichneten 12 — 15 ausländischen Objekte für eine zu grofse Zahl, vor allem auch deswegen, weil sie uns nötigen würden, mit einer grofsen Menge Unterrichtsstoff lediglich das Gedächtnis der Schüler zu beschweren — was aber einer wichtigen hygienischen Forderung widerspricht, — und weil sie uns hindern würden, der heimatlichen Natur unsere ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Durch Betrachtung der heimatlichen Natur wollen wir nicht nur zeigen, was dem Menschen nützt oder schadet, sondern wollen wir dem Zögling eine Quelle reinster Freude erschliefsen helfen, in der er sich gesund baden kann, wenn der Staub des Alltagslebens ihn bedrückt. Bringen wir den Schüler dahin, dafs er auch nach seiner Schulzeit gern in der Natur Erholung sucht, so glauben wir für seine Gesundheitspflege besser gesorgt zu haben, als wenn wir während der Schulzeit sein Gedächtnis mit allerlei Angaben über ausländische Pflanzen und Tiere beladen hätten.

Was hier in Bezug auf die ausländischen Kulturpflanzen gesagt ist, gilt im allgemeinen auch betreffs der namhaft gemachten fremdländischen Tierwelt. Bezüglich der Zoologie verlangt der Verfasser Seite 53 : 1. Der Mensch bilde nicht nur den ersten Gegenstand der Belehrung im zoologischen Unterricht, sondern man weise auch immer auf die Übereinstimmung und die Unterschiede zwischen Mensch und Tier hin. 2. Tiere, die uns Nahrung, Kleidung u. s. w. liefern, und 3. Tiere, die uns mittelbar oder unmittelbar Schaden zufügen, müssen besondere Berücksichtigung finden. — Die Ausführungen zur 2. Hälfte der ersten Forderung (Seite 54—58) verdienen ganz besondere Berücksichtigung, nicht weil darin etwas wesentlich Neues gesagt würde, sondern weil etwas Treffliches nicht oft genug gesagt werden kann.

Der Grundsatz, dafs Beobachtungen die Grundlage der unterrichtlichen Behandlung bilden müssen, ist auch in dem Abschnitt über die selbständige Gesundheitslehre nicht scharf genug zur Geltung gekommen. Wir sind zwar mit dem Verfasser einverstanden, wenn er aus Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers nur das unbedingt Notwendige auswählen will, wir wünschen aber, dafs die Beschreibungen nicht schlechthin vom Lehrer gegeben, sondern unter Benutzung der besten Lehrmittel möglichst selbständig von den Schülern erarbeitet werden, wie das beispielsweise Seyfert in seiner Menschenkunde und Gesundheitslehre ausführt. Von Erzählungen, wie sie der Verfasser fordert, können wir uns allzuviel Erfolg nicht versprechen; besonders befürchten wir, durch gröfsere Erzählungen, wie sie der Verfasser auf der Oberstufe zu geben beabsichtigt, dem Unterrichte kostbare Zeit wegzunehmen, die für denkende Verarbeitung des Stoffes notwendiger

gebraucht wird. — Wir vermissen aber einen Hinweis auf fortlaufende Beobachtungen, die die Kinder am eigenen Körper ausführen und die zum Ausgangspunkt und zur Grundlage des Unterrichts gemacht werden können. Ebenso hätten wir gern einen Hinweis auf die Notwendigkeit des Versuchs auch im Unterricht in der Gesundheitslehre gesehen. Wenn der Verfasser eine Anzahl einfacher Versuche angegeben hätte, durch welche gewisse Vorgänge unseres Körpers den Kindern leicht klarzumachen sind (z. B. Atmungsvorgang, Herzthätigkeit u. a.), so hätte er der Methodik dieses Unterrichtszweiges einen schätzbaren Dienst erwiesen.

Unsere Zustimmung findet es, wenn der Verfasser die selbständige Gesundheitslehre in Verbindung mit der übrigen Naturkunde gesetzt sehen will. Er sagt auf Seite 139: »Ferner ist darauf zu achten, dafs die der Physik und Chemie entstammenden und in Beziehung zum Verständnis der Lebensvorgänge stehenden Kenntnisse den Kindern schon bekannt sind, wenn die betreffenden Abschnitte der Hygiene gelehrt werden. Am besten wäre es, wenn der Stoff aus der Hygiene und aus der Naturkunde in parallelen Lehrgängen so angeordnet würde, dafs sich den im letzteren Fache behandelten grundlegenden Gebieten die korrespondierenden Gebiete aus der Hygiene anschliefsen, z. B. Schall — Ohr; Licht — Auge; Zusammensetzung der atmosphärischen Luft — Atmung u. s. w.« Seit mehr als zehn Jahren sind wir in der Lage, nach Lehrplänen zu arbeiten, die Menschenkunde und Gesundheitslehre als besonderes Unterrichtsgebiet enthalten; wir haben aber stets für notwendig erachtet, diese Stoffe mit den übrigen Zweigen des naturkundlichen Unterrichts in die engste Verbindung zu setzen. Dem Verfasser scheint es vor allem darauf anzukommen, der Gesundheitslehre in solchen Schulen, in denen für sie bisher kein Raum war, einen würdigen Platz zu erkämpfen, indem er sie als gleichberechtigtes Unterrichtsfach neben die anderen gestellt sehen möchte. Wir wünschten, er ginge noch einen Schritt weiter und stellte die Forderung auf: Menschenkunde und Gesundheitslehre sind mit den übrigen Zweigen des naturkundlichen Unterrichts zu einer **einheitlichen Naturkunde** zu vereinigen!

Osk. Lehmann.

X.

Albert Sprockhoff, Naturkunde für höhere Mädchenschulen mit vielen Fragen und Abbildungen. Erster Teil: Naturgeschichte für Klasse 6 und 5. Einzelbilder und natürliche Gruppen aus dem Kreise der Blütenpflanzen und der Wirbeltiere. Grundvorstellungen vom Körperbau des Menschen. Preis 1 M. Hannover, Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior).

Das Heft enthält den Stoff, der nach den Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 in Klasse 6 und 5 behandelt werden soll. Bearbeitet ist er in ganz ähnlicher Weise wie in der »Praktischen Naturkunde« von demselben Verfasser. Vorliegendes Heft empfiehlt sich darum nur in solchen Schulen zur Einführung, deren Schülerinnen nicht das eben erwähnte Lehrbuch besitzen. Die Vorzüge der Sprockhoffschen Werke, spec. seiner Praktischen Naturkunde, sind früher schon ausführlich in diesem Blatte besprochen worden.

XI.

I. D. Brumund, Leitfaden für den Unterricht in Mineralogie und Chemie. Für mehrklassige Volksschulen und zum Selbstunterrichte. Preis 80 Pf. Bremen, Verlag von Eduard Hampe.

Vorliegender Leitfaden verbindet den Unterricht in der Chemie mit dem Unterrichte in der Mineralogie. Der Verfasser verteilt den Lehrstoff auf fünf Stufen. In ziemlich bunter Reihenfolge werden Gegenstände aus dem gesamten Gebiete der

Digitized by Google

Mineralogie und im Anschlufs daran verschiedene Elemente und Verbindungen derselben besprochen. Jeder der ersten vier Stufen ist ein Rückblick angefügt, der die Ergebnisse zusammenfafst. Die fünfte Stufe enthält nur Chemie. Es werden erklärt Stoff oder Materie, Atome und Moleküle, das Wesen der chemischen Verbindungen, Herstellung der Soda aus Kochsalz, die Fabrikation des Leuchtgases und des Glases. Dann folgt einiges aus der organischen Chemie. Ein Anhang macht mit den chemischen Zeichen und Formeln bekannt. Der Verfasser hat seinen Leitfaden für die mittleren Stufen der Volksschule bestimmt, wie aus dem Vorwort zu ersehen ist. Für diese Stufe bietet der Leitfaden aber zu viel, teilweise auch zu schweren Stoff. Zum Selbststudium eignen sich Leitfäden überhaupt nicht, weil sie nicht gründlich genug sind, um in das Wesen einer Wissenschaft einzuführen. M. Hauffe.

XII.

Johann Bengel, Angewandte Aufgaben im Zahlenkreise von 1—100. Eine Sammlung von mehr als 600 Aufgaben. Aachen, Verlag von Rudolf Barth. Preis 50 Pf

Das 54 Seiten zählende Buch enthält einen theoretischen und einen praktischen Teil Im erstern, der »über angewandte Aufgaben beim Rechenunterrichte« spricht, konnte ich Neues, originelle Gedanken nicht finden, nur Gemeinplätze machen sich breit. Originell ist nur, was Bengel auf S 13 schreibt: »Eine Art von angewandten Aufgaben, die für die Kinder dieser Stufe viel zu schwer ist, hat sich förmlich bei der Unterstufe eingenistet: algebraische Aufgaben. Die armen Kinder! Der arme Lehrer!« Nur zu schade ist es, dafs die Rechenbuchverfasser, die Bengel anführt, deren Werke er »gebraucht« hat, auch solche algebraische Aufgaben traktieren. Aber auch ich gehöre zu den Armen. Meine Meinung ist: Liegen die Aufgaben nicht über dem geistigen Niveau des Schülers, so finden sie gespannte und freundliche Aufnahme. Das gilt von jeder Art Aufgaben. Weiter aber erkannte ich, dafs ihr heiteres Gewand Leben ins Rechnen bringt, dafs die algebraischen Aufgaben eine Würze sind, die aber den Magen nicht schwächt, sondern stärkt. Diese Erfahrung hat mich einst veranlafst, die Schrift: »Algebraische Aufgaben für die Volksschule« (Wunderlich, Leipzig) zu verfassen und gröfsere Berücksichtigung von solchen Aufgaben als Funktionsaufgaben zu fordern. Der praktische Teil führt zunächst als 1. Rechenstufe den »Zahlenkreis 1—10« vor. Nach der Anordnung der Aufgaben behandelt der Autor jede Zahl der Reihe 2—10 in Grubescher Weise monographisch, als Individuum. Warum Bengel die Zahl 1 überspringt, gleich mit der 2 beginnt, kann ich mir nicht erklären. Nach Auffassung der Zahl 10 treten in »zusammengesetzten Aufgaben« Addition und Subtraktion mehrfach und verbunden auf. Ob der Verfasser Sachgebiete, die zum Zählen und Rechnen hindrängen, gleichsam auffordern, verwertet, kann man an den Aufgaben nicht erkennen. Wahrscheinlich ist Bengel aber kein allzu grofser Freund von denselben, denn die »methodischen Übungen« stellen ein Allerlei, das Zerstreuung erzeugt, dar. Das Sachgebiet mufs nicht blofs Ausgangspunkt, sondern auch Abschlufs der Lehreinheit bilden. Division und Multiplikation dünken jedenfalls dem Verfasser für das 1. Schuljahr zu schwierig. Meines Erachtens können Dividieren als Messen von den Addieren, und das Multiplizieren von dem Subtrahieren abhängig gemacht, schon auf der 1. Rechenstufe Berücksichtigung finden. Die 2. Stufe behandelt den »Zahlenkreis 1—20« und führt »1. Zuzählen und Abziehen innerhalb desselben Zehners und 2. Die Grundfälle des Zusammenzählens und Abziehens« vor. In Rücksicht auf den geistigen Standpunkt des Zöglings halte ich es für unnötig, die Zahlreihe (nicht Zahlenkreis!) 1—20 zu einer besondern Rechenstufe zu erheben Wohl kann sich das 2. Schuljahr auf die Zahlreihe 1—100

Digitized by Google

ausdehnen, was Bengel als Zählmaterial fürs 3. Schuljahr ansieht. Bengel hat bei Abfassung seiner Aufgaben die Rechenbücher neuerer Rechenmethodiker, die eine andere Anordnung zeigen, benutzt, warum nicht auch deren Nacheinander für richtig gehalten? Erst die 3. Rechenstufe übt aufser dem Zuzählen und Abziehen das Malnehmen, Enthaltensein und Teilen. Warum sagt aber der Verfasser »enthaltensein« für »messen«? Sachlich betrachtet ist es ja einerlei, ob es heifst: »in 40 M. sind 8 M. 5 mal enthalten« oder »40 M. gemessen durch 8 M. ist 5 mal«. Die Bezeichnung »messen« ist aber anschaulicher als jene und darum fafslicher, allerdings mit Hilfe des Tillichschen Rechenkastens und nicht der Russischen Rechenmaschine. Zugleich bildet »messen« die Brücke zum Verständnis des Begriffes der Mafseinheit. Also ist die Form »messen« psychologisch begründet. daneben besitzt sie noch besondere logische und sprachliche Vorzüge. Enthaltensein ist eine entschieden weniger gute Bezeichnung für die 2. Form des Dividierens, da sie sich sprachlich nicht so eng wie »messen« an »dividieren« anschliefst. Wohl aber kann man sagen: »ich messe durch«, wie: »ich dividiere«, »ich teile durch«. Dazu kommt, dafs die 4 Spezies nicht Zustände, sondern Operationen, also Thätigkeiten sind, die bekanntlich mit den Nennformen: »addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren« bezeichnet werden und als Zusammenzählen, als Abziehen, Rest- oder Differenzsuchen, als Vervielfältigen und als Teilen und Messen auftreten. Dem sprachlichen und logischen Zusammenhange nach ist also »messen« entschieden viel passender als »enthaltensein«. Von »messen« können auch wie von sämtlichen übrigen Nennformen alle anderen Formen gebildet werden, sodafs man z. B. sagen kann: »ich messe 40 M. durch 8 M.« oder »mifs 40 M. durch 8 M.!« Bei »enthaltensein« ist dies nicht möglich, es machen sich Umschreibungen nötig, wie: »Untersuche, wievielmal in 40 M. 8 M. enthalten sind!« oder: »Untersuche, wie oft in 40 die 8 enthalten ist!« Damit glaube ich genügend begründet zu haben, warum Bengel »enthaltensein« mit »messen« vertauschen mufs. Das Messen gestattet, den Divisor wie beim Teilen hinter den Dividenden zu setzen. Als einen Vorteil sehe ich es ferner an, wenn mit dem Doppelpunkte sowohl der Begriff des Teilens, als auch der des Messens verbunden werden kann. Übrigens ist nur anfangs »gemessen durch« von »geteilt durch« zu unterscheiden; später heifst es in jedem Falle kurzweg »durch«. Noch ist bemerkenswert: Der Begriff »Messen« liegt dem Kinde näher als der Begriff »Teilen«; denn beim Messen handelt es sich um 2 gleichartige Gröfsen, z. B. Meter und Strecke, während beim Teilen Dividend und Divisor ungleichartige Gröfsen sind, z. B. 21 Pf einerseits und 7 Knaben anderseits. Das Messen ist eine unmittelbare Anschauung zulassende, deshalb leichtere Divisionsform. Beim Teilen hat man es stets mit einer abstrakten Zahl (im Divisor) zu thun. Deshalb ist das Teilen von den Rechenübungen der ersten 2 Schuljahre völlig auszuschliefsen, die Division tritt nur in der Form des Messens auf und ist durch unmittelbare Anschauung von der Subtraktion ebenso abhängig zu machen, wie die Multiplikation nur auf Grund der Addition gewonnen wird. Erst vom 3. Schuljahre ab sind Messen und Teilen zu unterscheiden.

Noch einige kleinere Ausstellungen an Bengels Buch! Im Rechnen des 1. Schuljahres redet der Verfasser von Kilogramm. An sprachlichen Ungenauigkeiten wimmelt es. In Fragen kommen Abkürzungen vor, wie z. B. kg., M.; jedoch wenn Zahlen nicht durch eine Ziffer bezeichnet werden, sind Abkürzungen nicht gestattet. 1 Dutzend wird mit »1 D.«, nicht: »1 Dtz.« abgekürzt.

Nach meinem Dafürhalten befriedigen die Aufgaben Bengels kein längst gefühltes Bedürfnis. Jedes

Digitized by Google

gute Rechenbuch enthält deren genug.

XIII.

G. Thomas, Zahlen-Tafeln zur Bildung von Übungs-Aufgaben in den Grundrechnungsarten mit unbenannten, benannten und Bruchzahlen.

Massenproduktion, das Kennzeichen unserer Zeit, will Thomas durch seine Tafeln auch in der Schule einführen, wenigstens was die Rechenaufgaben betrifft. Jedoch auch hier gilt das alte Diktum: Non multa, sed multum. Das Bestreben, dem Lehrer die Arbeit zu erleichtern, ist ja lobenswert; jedoch hier ist es nicht angebracht, die Kinder kommen dabei zu schlecht weg; denn die Aufgaben, die beim Gebrauche der Tafeln entstehen, sind keinen Pfifferling wert, ohne Fleisch und Blut, saft- und kraftlos, die den Schüler kalt lassen, nicht zum Lösen auffordern, stehen unter sich in keinem Zusammenhange, bieten alles Mögliche in bunter Reihenfolge, führen das Kind zu rasch aus einem Gedankenkreis in einen anderen, entgegengesetzten und widerstreben somit einem konzentrierenden Unterrichte. Jede methodische Einheit hat sich aus ethischen und psychologischen Gründen nur auf ein Sachgebiet zu beschränken, das sich am besten zu Aufgaben für die letzte methodische Unterrichtsstufe, zur Stärkung, Beweglichkeit und Lebendigkeit des Wissens eignet; es ergeben sich angewandte Aufgaben, die sich stets als die besten Anwendungsaufgaben erweisen. Aus voller Überzeugung mifsbillige ich die Aufgabenfabrik im Grofsen, die Thomas bezweckt.

XIV.

Dr. C. Lackemann. Die Elemente der Geometrie. Ein Lehr- und Übungsbuch für den geometrischen Unterricht an 6 klassigen höheren Lehranstalten. Zweiter Teil: Trigonometrie und Stereometrie. Ferdinand Hirt, Breslau 7,80 M.

Es wird einem unheimlich, wenn man zusehen mufs, in welch üppiger Fülle die Schriften für den sog. Geometrieunterricht emporsprossen. Jeder, der da meint, dafs seine Ansicht in den verschiedenen Geometrieen noch nicht ganz und gar genau getroffen sei, dafs er, wenn auch nur in Kleinigkeiten, doch hier und da eine Eigenart in in der Behandlung aufweisen könne, fühlt sich berufen, einem Konkurrenzwerke das Leben zu schenken. Natürlich weifs ich wohl, dafs meine Worte in den Wind gesprochen sind. Gegen das gerügte Übel giebt's kein Heilserum, doch möchte ich die Aufmerksamkeit derjenigen, die im schwarzen Reiche Gutenbergs Bürgerrecht erlangen möchten, auf eine lohnende Aufgabe hinlenken: es ist die methodische Bearbeitung des Stoffes höherer Lehranstalten, den man sonst nur bietet. Also heran ihr wackren Meister, erprobt eure Kraft! Bis dahin mag noch viel Zeit vergehen. Uns liegt ein Teil des Lackemannschen Werkes vor, von dem ich und wohl auch der Verfasser nicht behaupten kann, dafs er einem längst tiefgefühlten Bedürfnisse abhelfe. Was in unzähligen Schriften an Trigonometrie und Stereometrie geboten wird, findet sich auch in diesem Opus vor.

Auf das Gute hinzuweisen, halte ich für unnötig, da es in allen ähnlichen Schriften enthalten ist. Dafür will ich auf manches eingehen, was im Lichte der Pädagogik als falsch gilt. Zunächst die Aufgaben, die ich meist für zu abstrakt finde. Sie reden von irgendwelchem möglichen oder unmöglichen Körper und dergl., behandeln somit einen dem Zögling gänzlich gleichgiltigen Inhalt, zu deren Lösung sich die Schüler nicht im geringsten hingezogen fühlen. Angewandte, sachliche Aufgaben treten nur spärlich nach den abstrakten auf. Man schreitet also vom Abstrakten zum Konkreten. Auf den Apostel des Anschauungsprinzips kann sich dabei der Autor wohl nicht berufen. Aber eine Art von Aufgaben vermisse ich in allen Schrif-

Digitized by Google

ten und so auch hier: es sind die Aufgaben, die einen praktischen Fall aus dem Leben herausgreifen, sich auf Gegenstände in des Schülers Umgebung beziehen. Ich weiſs wohl, daſs zur Stärke, Beweglichkeit des Wissens oft viele Aufgaben erforderlich sind; es macht oft viel Mühe, geeignete Objekte aus der heimatlichen Sphäre zur Berechnung heranzuziehen; jedoch einem Lehrer und besonders einem Buchverfasser, der anderen Arbeit abnehmen will, kann diese Mühe nicht erspart bleiben. Sonst heiſst es oft: Non scholae, sed vitae discitur. Aber in den Aufgaben erinnert man sich dieses halbwahren Diktums nicht; man löst Aufgaben, die das sogen. praktische Leben nicht im geringsten vorbereiten. Doch das Allerbedenklichste dabei ist: Die Mathematik wird zur Quälerei; denjenigen aber, die ihren »frohen Fleiſs« bei solchem Zeug verlieren, spricht man die mathematische Beanlagung ab. Aufgaben, wie sie Lackemann vorführt, sehe ich als ein müheloses Fabrikat an.

Nun noch die grauen, dürren Formeln. Diese alten verknöcherten Männlein dürfen sich niemals in das frische, fröhliche Geistesleben der Volksschule hineinschmuggeln, in das der höheren Lehranstalten aber nur unter der Bedingung, daſs die »höheren« Schüler stets hinter der Formel das richtige Lösungsverfahren sehen. Im anderen Falle ist der Formelkram unstatthaft; denn sonst führt er zu unbewuſstem Mechanismus. Bei Lösung von Aufgaben, bei der der Schüler in erster Linie zur Formel seine Zuflucht nimmt, wird nur mit Worten, nicht mit Sachen (Vorstellungen) gearbeitet. Man mag einwenden: Es ist durchaus unsre Absicht, daſs bei Lösung von Aufgaben nach Formeln die Schüler mit den Worten die entsprechenden Sachen verbinden. Es muſs doch dem entgegengehalten werden, daſs die meisten Aufgaben unter Zuhilfenahme von Formeln zwar nicht ohne Nachdenken, aber doch ohne genaues Vorstellen gelöst werden können. Und weiter: Hat ein Schüler eine Aufgabe richtig nach einer Formel gelöst, so ist das noch nicht im geringsten ein Beweis dafür, daſs der Zögling die Sache verstanden hat. Hinter einer Formel kann sich sehr leicht Unwissenheit verstecken. Auch der Schüler kann Aufgaben lösen, dem die Entstehung der Formel unbekannt ist, der nur die Formel eingepaukt oder vielleicht, wie es manchmal auf höheren Schulen geübt werden soll, auf Manschetten geschrieben hat. Als Ergebnis, als verkürzte Systemsätze können die Formeln gar nicht gelten, denn die Entwicklung des Lösungsverfahrens, der denkrichtige Fortschritt in den Überlegungen des Faches, das ich lieber mit »Formenkunde« bezeichne, drängt gar nicht mit Notwendigkeit zu den Formeln hin. Daraus erklärt sich meine Forderung, daſs die Schüler stets im stande sein müssen, das eigentliche Lösungsverfahren von der Formel zu trennen. Nun, dem »höheren« Schüler kann man schon zumuten, daſs er auſser dem eigentlichen Verfahren noch etwas an sich Falsches — psychologisch genommen — merkt. Man thut's der Kürze wegen. Jedoch wo bleibt die lakonische Kürze bei der so oft gebrauchten schwülstigen Kegelstumpfformel? Auf Seite 33 steht die Formel für den Rauminhalt der Pyramide: $\frac{1}{3}\, f^2\, h$, d. h. der Inhalt der Pyramide ist $\frac{1}{3}$ des Produktes aus Grundlinie und Höhe. Kann man aber diese 2 Gröſsen miteinander multiplizieren? Da wirft man ein: So sagt die Fachwissenschaft. Jedoch die höheren Lehranstalten, für die Lackemann schreibt, sind Erziehungsschulen, in denen die Psychologie der Regulator der Methodik ist. Damit sei aber nicht gesagt, daſs die Ergebnisse der Fachwissenschaft überhaupt nicht für den Unterricht der Volksschule Wert haben. Was sollte dann noch gelehrt werden! Nein, wenn sie dem Unterrichtszwecke entgegenkommen, ihn fördern können, dann sind sie willkommen zu heiſsen, mit Freuden zu begrüſsen. Ferner bin ich der Meinung, daſs Sachrichtigkeit und Lehrverfahren nicht einander ausschlieſsen, und daſs fachwissenschaftliche Ungenauigkeit, zu der der Lehrer aus

Digitized by Google

psychologischen Gründen in der methodischen Behandlung genötigt wird, noch nicht mit sachlicher Unrichtigkeit zusammenfällt.

Doch im Verhältnis zu anderen führt Lackemann wenig Formeln an; besonders hat mir gefallen, dafs er für jede Berechnung nur e i n e Formel dem Schüler zumutet. Manche betrachten es nahezu als Ziel, den Zögling in den Besitz von möglichst viel Formeln zu setzen. Vielleicht bringt es der Verfasser fertig, in der nächsten Auflage ohne Formelwesen oder besser Formel u n wesen auszukommen. Vermifst habe ich die Berechnung des Pyramiden- und Kegelstumpfes.

XV.

Justus Mandell, Zweck, Umfang und Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht der Volks- und Mittelschulen unter besonderer Berücksichtigung des Unfallversicherungsgesetzes. Verlag von A. Helmich. Bielefeld 40 Pf.

Diese 15 Seiten zählende Abhandlung hat mir an sich nur gefallen; sie ist lebendig und sachlich klar geschrieben. Gestaunt habe ich aber über die Forderung, dafs die Unfallversicherungsgesetze Pensum der Volksschule werden sollen. »Die neuen und ungewohnten Rechtsverhältnisse, mit denen die Jugend von nun an täglich zu thun hat, zu erschliefsen, sie zur umsichtigen Wahrnehmung der Rechte und Pflichten anzuleiten, sie in den Sinn und Geist jener Gesetze einzuführen, wird Aufgabe der Schule sein«, lese ich auf Seite 5. Jedoch solange die Volksschule Geistes- und Herzensbildung im Kinde erstrebt und als Mittel zum Zweck den erziehenden Unterricht erkennt, kann sie den Versicherungsgesetzen keinen Einlafs gewähren. Der Inhalt der Gesetze entspricht garnicht dem kindlichen Standpunkte.

XVI.

R. Winkler, Wechsellehre und Buchführung für Fortbildungs- und Gewerbeschüler. 3. Auflage. Leipzig, Feodor Reinboth.

Vorliegendes Buch hat, wie es im Vorwort heifst, den Zweck, den Fortbildungs- und Gewerbeschülern als Lernbuch zu dienen, damit diese sich daraus auf den Unterricht v o r b e r e i t e n. Einen psychologischen Unterricht scheint der Autor nach diesen Worten nicht vorauszusetzen. Oder bedarf der Unterricht in der Wechsellehre und Buchführung keiner naturhistorischen Methode? Oder arbeitet der Geist eines Fortbildungs- und Gewerbeschülers anders als der eines Volksschülers? Wohl nicht! Weiter heifst es: »Dazu kommt, dafs der Stoff in der kurzen Unterrichtszeit nur zu oft in seiner starren, fremdartigen Form den Schülern geboten werden mufs, und dann sind sie freilich nicht im stande, denselben geistig zu erfassen und erfolgreich zu verarbeiten.« Wie es scheint, sind die d o g m a t i s c h e Methode, die den Stoff in Form des Lehrbuchs, nur etwas verkürzt und verschnitten, dem Zöglinge vorschüttet und durch hinzugefügte Erklärungen die abstrakten Sätze plausibel zu machen sucht, und die g r a m m a t i s t i s c h e Methode, die durch Auffinden und Erklären von Beispielen die vorgetragenen Sätze illustrieren läfst, immer noch hie und da im Schwange. Viel besser als die Vorrede spricht das Buch selbst an, das in 2 Teile zerfällt. In 12 Lektionen gelangt, klar dargestellt, die Lehre vom Wechsel zur Vorführung, darnach behandeln 28 Lektionen die einfache Buchführung. Der gesamte Stoff ist auf die vierzig Planwochen des Jahres verteilt. In den meisten Schuljahren giebt es eine, zwei, auch drei Wochen mehr als vierzig Wochen, sodafs für Ausgleichungen und Rückblicke genügend Zeit bleibt. Es würde hier zu weit führen, weiter auf den Inhalt einzugehen; dies sei dem Studium des Lesers überlassen. Mit Recht hat der Verfasser, da bei intensiver Unterrichtsweise die Zeit nur für verhältnismäfsig wenig Stoff ausreicht, das zur Behandlung gelangende Material weise beschränkt, beschränkt zu Gunsten der Vertiefung und Be-

Digitized by Google

festigung. Hierin liegt wohl die Vermutung begründet, dafs man der Winklerschen Schrift sympathisch entgegenkommen wird. Das fachwissenschaftliche Prinzip darf den Unterrichtsbetrieb niemals regieren, denn Encyklopädismus hat stets methodischen Materialismus, der bekanntlich Seelen mordet, im Gefolge. Dafs in einfachen Schulverhältnissen manche Stoffe wegfallen müssen, vielleicht nur andeutungsweise berührt werden können, dafs sich die Stoffauswahl in anderen schulischen Verhältnissen abändern mufs, ist selbstverständlich. Nichtsdestoweniger wird die gegebene Wahl dem Lehrer bei der sehr dankenswerten Arbeit, den Stoff für seine Schule und seine Schüler anzupassen, mafsgebend sein müssen. Gut ist auch die Stoffanordnung. Einen allmählichen Fortschritt in der Erkenntnis zu erzielen, ist dem Verfasser in vorzüglicher Weise gelungen. Das Leichtere geht dem Schwierigeren voraus; jeder Schritt des Unterrichtes ist wohl vorbereitet. Darum sei die Winklersche Handreichung allen Lehrern zur Verwendung beim Unterrichte und den Schülern zur Wiederholung empfohlen.

Annaberg. Emil Zeifsig.

XVII.

Der gesamte Sprachunterricht in der Volksschule im Anschlufs an den Sachunterricht. I. Teil. Zweites, drittes und viertes Schuljahr. Bearbeitet von **Johannes Hache**. II. Teil. Fünftes und sechstes Schuljahr. III. Teil. Siebentes und achtes Schuljahr. Bearbeitet von **Hermann Prüll**. Dresden, A. Huhle 1895. 8,60 M.

Das vorliegende Werk ist ein Versuch, die Grundsätze zu verwirklichen, die von der Herbart-Zillerschen Schule seit langem für die Eingliederung des Sprachunterrichtes in das Lehrplansystem und für das Lehrverfahren in diesem Fache aufgestellt und vertreten worden sind. (Vgl. Rein, Das dritte Schuljahr 1884[2], p. 104 ff.) Eine Anerkennung dieses Verhältnisses, die wir sowohl in dem Vorworte zu dem Werke, sowie in dem erläuternden Aufsatze H. Prülls in der diesjährigen Nr. 23 und 24 der Leipziger Lehrerzeitung vermissen, würde den Wert der Arbeit der beiden Chemnitzer Lehrer nicht erhöhen, da die Verwirklichung theoretisch wichtiger Erkenntnisse in der Praxis um ihrer Schwierigkeiten willen ihren grofsen Eigenwert besitzt. Aber es erschwert die wissenschaftliche Gestaltung der Methodik, die verständnisvolle Aufnahme, schwellt die Begründung durch Wiederholung längst geläufigen Wissens an, wenn der Zusammenhang neuer Darbietungen mit der Entwicklung der Didaktik überhaupt nicht aufgezeigt wird. Es scheint allerdings gerade der Herbart-Zillerschen Pädagogik gegenüber die Praxis vorzuherrschen, dafs ihre Forderungen immer mehr von den Methodikern berücksichtigt werden, deren Ursprung aber verschwiegen, ja bisweilen geradezu verdunkelt wird, indem nach Benutzung ihrer Arbeiten eine Polemik gegen sie eröffnet wird. Das letztere haben die Verfasser des vorliegenden Werkes nicht gethan, wenn sie auch durch Schweigen über den historischen Zusammenhang ihres Werkes mit unserer Didaktik die Infektion ihres pädagogischen Gedankenkreises durch Herbart und Ziller zu verdecken suchen. Der Kundige erkennt sie aber sofort daraus, dafs die Verfasser die sprachliche Belehrung und Übung in engste Verbindung mit dem Sachunterrichte bringen und deshalb für jedes Schuljahr Konzentrationspläne entworfen haben, sowie aus ihrem Bemühen, die einzelnen Zweige des Unterrichts im Deutschen eng mit einander zu verknüpfen und die Sprachlehre von den Fesseln und dem Ballaste der fachwissenschaftlichen Vollständigkeit zu befreien. Ihre Arbeit bedeutet daher einen Fortschritt für die Unterrichtspraxis, den wir auch darin erblicken, dafs sie der Forderung Hildebrands, das Leben der Sprache den Kindern nahezubringen, gerecht zu werden

Digitized by Google

sucht. Wir empfehlen sie der eingehendsten Beachtung. Ihre Verwendung in der Schule wird beitragen, die Erfolge des deutschen Unterrichtes günstiger zu gestalten, zugleich auch die Möglichkeit gewähren, Vorschläge zur Vervollkommnung des hiermit angezeigten Wertes zu machen.

XVIII.

Lehrbuch der englischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache von **Dr. Otto Boerner** und **Prof. Dr. Oskar Thiergen**. Mit zwei Vollbildern: Herbst und Winter. Hierzu in Tasche: Wörterverzeichnisse. Leipzig, B. G. Teubner 1895.

Grammatik der englischen Sprache. Im Anschlufs an das Lehrbuch der englischen Sprache für den Schulgebrauch bearbeitet. **Dr. Oskar Thiergen.** Leipzig, B. G. Teubner. 1895

Dieser englische Teil des Dr. Boernerschen neusprachlichen Unterrichtswerkes hat alle Vorzüge, die den französischen Lehrbüchern Dr. Boerners in sehr kurzer Zeit die weiteste Verbreitung verschafft haben: Knappe Fassung des grammatikalischen Stoffes, Anschaulichkeit der Musterbeispiele, Anwendung der induktiven Methode, beständige Anleitung zum mündlichen Gebrauche der fremden Sprache, enge Verbindung der Lektüre mit der Sprachlehre. Eine Spezialisierung der empfehlenden Eigenschaften dieses Lehrbuches ist hier unnötig. Seine Einführung wird überall stattfinden, wo der gute Wille vorhanden ist, den englischen Unterricht nach einer Methode zu erteilen, die, frei von radikalen Übertreibungen und von Künsteleien, den Gesetzen der allgemeinen Didaktik und der Eigenart des Unterrichtsstoffes gerecht wird, nach einer Methode, die Pestalozzi meint, wenn er sagt: »Habt Methode nur, und es wird euch wunder nehmen, was die Jungen an einem Tage lernen.«

XIX.

Dr. James Russel, Die Volkshochschulen (The Extension of University Teaching) in England und Amerika. Deutsch mit Anmerkungen von **Otto Wilhelm Beyer**. Leipzig, R. Voigtländers Verlag 1894. 8°. 111 S.

Es ist ein verdienstliches Unternehmen O. W. Beyers, durch seine Übersetzung deutsche Leser mit einem Werke bekannt zu machen, das bis in die Einzelheiten der Frage der Volkshochschulen einführt und allen denen, welche ihr Beruf oder ihre Neigung zur Beschäftigung mit dem unzweifelhaft sehr wichtigen sozialen Problem einer gediegenen Volksbildung veranlafst, ein wertvolles litterarisches Hilfsmittel zur Orientierung darbietet. Aufser einem kurzen Vorworte und einer grofsen Anzahl oft sehr ausführlicher Anmerkungen des Übersetzers, die auch die University Extension Bewegung in der Schweiz, Frankreich und Österreich und die Volkshochschulen Dänemarks in Betracht ziehen, sowie einem Litteraturverzeichnisse behandelt das Buch: Hervorstehende Züge im Fortschritte des englischen und amerikanischen Erziehungswesens (1. Kap.), Ursprung und Entwickelung der Ausbreitung des Universitätsunterrichtes in England (2. Kap.), Ausbreitung der Bewegung über Amerika und andere Länder (3. Kap.), Die Organisation der Popularisierungsarbeit (4. Kap.), Kurse und Methoden in der Popularisierungsarbeit (5. Kap.), Die Ergebnisse einundzwanzigjährigen Fortschrittes (6. Kap.), Betrachtungen über die Volksbildungsarbeit der Universitäten (7. Kap.). In dem letzten Kapitel wird der Zusammenhang der University Extension-Bewegung mit der die Geister in Deutschland so intensiv beschäftigenden sozialen Frage in folgenden Sätzen gekennzeichnet: »Es braucht kaum ausgesprochen zu werden, dafs die Grundsätze der Popularisierungsarbeit, wie sie von den Universitäten betrieben wird, in einem merkwürdigen Grade mit dem Geiste der Zeiten übereinstimmen.

Digitized by Google

Die Bewegung lehnt es ab, ein Bildungsmonopol anzuerkennen. Sie macht eine weitgehende Unterscheidung zwischen blofser Gelehrsamkeit und wahrer Bildung, zwischen der Vorbereitung, die jemanden befähigt, etwas zu thun, und der geistigen Entwickelung, deren Ziel es ist, etwas zu sein. Sie bezweckt, diejenigen Erziehungsfaktoren systematisch zu fassen und in feste Formen zu bringen, die in engster Beziehung zum einzelnen stehen; sie strebt darnach ihm eine solche Herrschaft über seine Umgebung, eine solche Einsicht in deren unabänderliche Anforderungen zu verschaffen, dafs er dadurch für die menschliche Gesellschaft ein willkommenes Mitglied wird, das alles dasjenige richtig würdigt, was innerhalb seiner Sphäre liegt, aber auch alles dasjenige gelten läfst, was darüber hinausliegt. Was ihr als Muster vorschwebt, ist im einzelnen Falle sehr verschieden. Es giebt keinen vorgeschriebenen Kursus, keinen höchsten Grad, keine einen solchen Grad erteilende Klasse. Ihre rechtmäfsigen Aufgaben bestehen darin, ein mehr bestimmtes Ziel an die Stelle der unbestimmten Unruhe zu setzen, die einen Geist, der ohne feste Beschäftigung ist, überkommt, die üblen Wirkungen schlechter Lehren durch eine kraftvolle Darstellung der Wahrheit unwirksam zu machen, die Menschen mit mehr Gemütswärme, höheren Antrieben, edlerem Ehrgeiz zu erfüllen« (S. 17). Wenn man auch die Unterschiede zwischen Deutschland und England sowie Amerika hinsichtlich des sozialen Hintergrundes, des Volkswohlstandes, der Organisation der Universitäten, der Bildungsbedürfnisse des Volkes nicht vergessen darf, so wird es doch nicht ohne Segen bleiben, falls man sich mehr als bisher auch bei uns mit der Frage einer Ausdehnung der höheren Bildung auf den weitaus gröfseren Bruchteil der Bevölkerung befafst und auch in der gebildeten Minderheit sich zu der Erkenntnis durchringt, die in dem Wahlspruche der Londoner Gesellschaft für Popularisierung des Universitätsunterrichtes ausgedrückt ist: »Der Mensch braucht Wissen, nicht als ein Mittel zum Lebensunterhalte, sondern als eine Lebensbedingung.« Die Bewegung, die seit zwei Jahrzehnten in den genannten Ländern stetig an Ausdehnung gewonnen hat und bei der Anstrengung und dem Eifer ihrer Vertreter in Zukunft auf noch gröfsere Erfolge rechnen darf, wird sicherlich auch in Deutschland nach und nach Anhänger gewinnen, da ja auch bei uns von mancher Seite die Lösung der sozialen Frage in der Vereinigung von Bildung und Arbeit erblickt wird. Ob die University Extension oder eine Übertragung der dänischen Volkshochschulen, wie sie Prof. Rein auf der letzten Hauptversammlung der Comenius-Gesellschaft empfohlen hat, der Sache der Volksbildung in unserm Vaterlande am förderlichsten ist, mufs noch erwogen und erprobt werden. Die Bekanntschaft grade mit diesen aufserhalb Deutschlands gemachten Versuchen, das Bildungsniveau der Massen zu heben, wird schon aus dem Grunde segensreich wirken, dafs sie Bethätigungen einer idealen Auffassung der Bildung sind, die Erziehung zusammen mit Religion zu den dauernden Interessen des Lebens rechnet und der vulgären Bewertung der Bildung nach äufseren Vorteilen entgegenarbeitet

XX.

J. **Tischendorf**, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. V. Teil: Aufsereuropäische Erdteile. Leipzig, E. Wunderlich. 1896. 8°. 260 S. 2,80 M.

Auch diesen Teil seines geographischen Unterrichtswerkes hat der Verfasser nach den von ihm bereits im theoretischen Teile des 2. Bandes (Deutschland I, 3. Aufl., S. 1—32) ausführlich dargelegten Grundsätzen behandelt: Der Geographieunterricht stütze sich soviel als möglich auf Anschauung. — Der Unterricht schreite fort von der Anschauung zum Begriff. — Der Unterricht verhelfe dem Schüler zu einer Übersicht über sein geistiges Be-

Digitized by Google

sitztum. — Der Unterricht sorge dafür, dafs aus dem Wissen ein Können wird. — Der Geographieunterricht stehe mit den übrigen Fächern in organischer Verbindung. — Der Geographieunterricht pflege (wie jeder andere Unterricht) die Selbstthätigkeit. Die Tischendorfschen Präparationen sind unseres Wissens das einzige methodische Werk auf dem Gebiete der Geographie, das in diesem Fache mit der Systematik aufräumt und den Unterricht nach psychologischen Gesetzen gestaltet. Nach der in den meisten Fällen das Interesse der Schüler auch wirklich gefangennehmenden Zielangabe (z. B. S. 16: Wir unternehmen heute in Gedanken eine Fahrt über die Cordilleren und zwar von Lima aus; S. 95: Wir lernen heute das alte Wunderland Indien kennen, das Ziel so vieler Seefahrer und Eroberer; S. 235: Wir betrachten heute Australien, den Sonderling unter den Erdteilen und einer analysierenden Vorbereitung gewinnen die Schüler mit Hilfe der Karte eine Übersicht über das betreffende geographische Gebiet. Die dadurch gewonnene Totalanschauung wird zergliedert und vertieft durch Landschaftsbilder, Wanderungen durch besonders charakteristische Landstriche, Betrachtung der Natur- und Kunstprodukte des Landes und Aufsuchen der Ursachen der wahrgenommenen Erscheinungen. Die Vergleichung der Ergebnisse untereinander wie mit dem bereits früher gewonnenen geographischen Wissen führt zur Zusammenstellung des begrifflichen Materials, woran sich methodische Fragen und Aufgaben schliefsen. Nach Abschlufs der Behandlung eines jeden Erdteiles bietet der Verfasser die andern Fächern angehörigen Konzentrationsstoffe dar. Mag man auch über fachwissenschaftliche und methodische Einzelheiten in dem vorliegenden Bande anderer Ansicht als der Verfasser sein, so mufs man doch auch diesen Teil wie das ganze Werk als eine wohlgelungene und wertvolle Arbeit willkommen heifsen, die sicherlich dazu beitragen wird, einer pädagogischen richtigen, weil psychologisch begründeten Didaktik in unsern Schulen immer mehr Eingang zu verschaffen.

Th. Klähr.

XXI.

Kleyer, Encyklopädie der gesamten mathematischen, technischen und exakten Natur - Wissenschaften. Lehrbuch der räumlichen Elementar - Geometrie (Stereometrie). Erster Teil. Die Lage von geraden Linien und Ebenen im Raum. Nebst einer Sammlung gelöster und ungelöster Aufgaben. Zum Selbststudium und zum Gebrauche an Lehranstalten bearbeitet nach System Kleyer von Dr H. Seipp. Stuttgart. Verlag von Julius Maier. 1892. Lexikon-Oktav. 24 Bogen. 6 M.

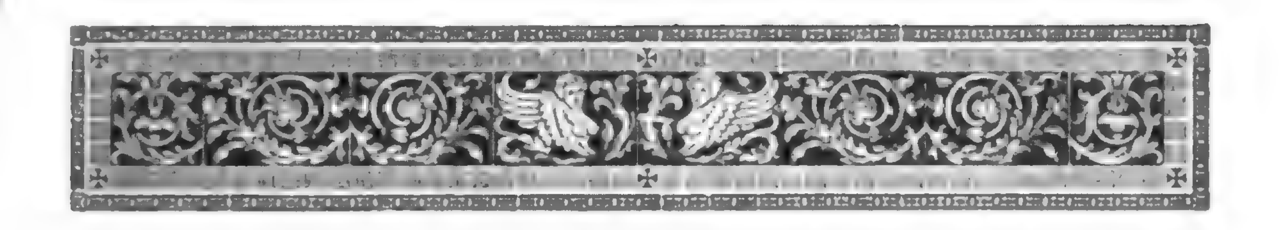
Vorliegendes Werk handelt: A. Über die gegenseitige Lage von geraden Linien im Raum. B. Über die gegenseitige Lage von geraden Linien und Ebenen im Raum. 1.) Gerade Linie und Ebene in rechtwinkliger und schiefer Lage. 2.) Gerade Linie und Ebene in paralleler Lage. C. Ueber die gegenseitige Lage von Ebenen im Raum. 1.) Ebenen in schiefer und rechtwinkliger gegenseitiger Lage. Flächenwinkel 2.) Parallele Ebenen. 3.) Drei und mehr Ebenen mit in einem Punkt zusammentreffenden bezw. parallelen Durchschnittslinien. Körperwinkel und Ecke. Pyramidaler und prismatischer Raum. a) Über den Körperwinkel oder die Ecke im Allgemeinen. — Arten der Körperwinkel oder Ecken. — Gröfse der Ecken. b) Über die Seiten und Winkel der drei- und mehrseitigen Ecke. c) Über die Winkel windschiefer Vielecke. d) Über die pyramidalen und prismatischen Räume. — Perspektivische und perspektivisch-ähnliche bezw.-kongruente Vielecke im Raum. An diesen Inhalt schliefst sich eine »Aufgaben-Sammlung«, nämlich A. Aufgaben über Bestimmung von einzelnen Punkten, geraden Linien und Ebenen im Raum, sowie über die gegenseitige räumliche Lage von geraden Linien. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. B. Aufgaben über die gegenseitige

Digitized by Google

räumliche Lage von geraden Linien und Ebenen im Raum. 1.) Aufgaben über gerade Linie in rechtwinkliger und schiefer Lage. I. Berechnungsaufgaben. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. II. Konstruktionsaufgaben. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. III. Aufgaben, in welchen die Beweise zu aufgestellten Behauptungen bezw. ausgesprochenen Lehrsätzen gefordert werden. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. 2.) Aufgaben über gerade Linie und Ebene in paralleler Lage. I. Berechnungsaufgaben. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. II. Konstruktionsaufgaben. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. III. Aufgaben, in denen die Beweise zu aufgestellten Behauptungen, bezw. ausgesprochenen Lehrsätzen gefordert werden. a) Gelöste, b) Ungelöste Aufgaben. C. Aufgaben über die gegenseitige Lage von Ebenen im Raum u. s. w. u. s. w.

Man sieht schon aus dieser Angabe des Inhalts, einen wie reichen Stoff das vorliegende Werk bietet. Zuerst werden die Sätze, welche sich auf die Lage von geraden Linien und Ebenen im Raume beziehen, angeführt, die mit ihren Beweisen die Grundlage des Ganzen bilden. Hierauf folgt, wie wir sahen, eine Sammlung von Aufgaben, in derselben Weise geordnet, wie die Lehrsätze, auf die sie sich stützen. Diese Aufgaben sind verschiedener Art, teils Berechnungs-Aufgaben, teils Konstruktions-Aufgaben, teils Aufgaben, in welchen verlangt wird, die Richtigkeit eines Satzes zu beweisen, so dafs die Thätigkeit des Lernenden nach verschiedenen Seiten in Anspruch genommen und keine vernachlässigt wird. Unterstützt wird der Lernende durch eine Anzahl — 174 im Ganzen — von Figuren. Ref. hat auf diese besondere Aufmerksamkeit gerichtet, denn er weifs aus Erfahrung, welche Mühe es oft verursacht, räumliche Gebilde richtig darzustellen, wie die sichtbaren Linien von den nicht sichtbaren Flächen und Ebenen, die durch andere verdeckt sind, von den offen liegenden zu unterscheiden sind, wie durch geschickte Schraffierung die verschiedene Lage der Ebenen deutlich gemacht wird u. s. w. Nicht minder mufs man dem Verfasser dankbar sein, wenn er die Richtigkeit von Sätzen durch Modelle nachweist, und angiebt, wie solche durch Brechen, Falzen und Ausschneiden von Papierstücken, Cartons u. a. hergestellt werden können, wenn er angiebt, durch welche Mittel man sich überzeugen kann, ob eine Fläche eine Ebene ist, wenn er besonders hervorhebt, woran der Schüler selten zu denken pflegt, dafs ein dreibeiniger Tisch oder Stuhl stets sicher steht, weil 3 Punkte die Ebene bestimmen, während die Endpunkte von vier und mehr Beinen nicht immer in derselben Ebene liegen. Man kann es dem Verfasser nur Dank wissen, wenn er in vorliegendem Werke dem strebenden Schüler ein Mittel geboten hat, sich an die Auffassung und das Verständnis räumlicher Verhältnisse zu gewöhnen, solche zu verstehen, sich in ihrer Durchschauung zu üben, und sich so für das Gebiet des Raumes, welches manche als etwas Abstruses betrachten, gewissermafsen ein Auge zu verschaffen. Das Bewufstsein, hierzu wesentlich beigetragen zu haben, wird dem Verfasser der schönste Lohn sein für seine gewifs mühevolle Arbeit.

Eisenach. H. Weifsenborn.



A. Abhandlungen.

I.

Die religiösen Anschauungen Pestalozzis.

Ein Vortrag von Wilhelm Gamper, Pfarrer in Dresden.

Ein Gedenkfest edelster Art ist es gewesen, das am 12. Januar dem nun schon 150 Jahre hinter uns liegenden Geburtstage Heinrich Pestalozzis galt. Zwar keine grofsartigen Vorbereitungen wurden zu demselben getroffen, kein Prunk wurde entfaltet, wie er sonst öffentliche Feste zu umglänzen pflegt, das hätte ja auch dem Charakter des Gefeierten und der anspruchslosen Schlichtheit seiner ganzen Erscheinung seltsam widersprochen; aber in tausenden von Versammlungen, die in allen vom Geiste europäischer Kultur erfafsten Ländern stattfanden, schlugen die Herzen der Feiernden höher; sie spürten etwas von dem Feuergeist und von der unermefslichen Liebeskraft dieses Menschenfreundes; sie empfanden: er gehört nicht blofs seiner engern Heimat an, sondern der ganzen Menschheit für alle Zeiten. In diesem Sinne ward auch in unserer Stadt von hochgesinnten Arbeitern und Arbeiterinnen am heiligen Werke der Jugendbildung der Pestalozzitag gar weihevoll und erhebend begangen, und wir können nur wünschen, dafs unserer heutigen Betrachtung der Charakter einer würdigen Nachfeier aufgeprägt sei!

Wer den Lebensgang Pestalozzis, sein Schicksal und sein Wirken auch nur in Umrissen kennen lernt, der mufs sich sagen, dafs die Vorsehung oft auf wunderbare Weise die Werkzeuge bildet, die sie zur Vollbringung der gröfsten Thaten im Geistesleben der Menschen ausersehen hat, und dafs von diesen Auser-

Digitized by Google

wählten mancher mit dem Apostel Paulus bezeugen kann: Wir tragen diesen Schatz in irdenen Gefäfsen. Als den genialen Schöpfer der Idee einer allgemeinen humanen Menschenbildung, als den Begründer einer gänzlich neuen Entwickelung auf dem Gebiete der Erziehung preisen wir nunmehr Pestalozzi, aber welcher lange und fast ununterbrochene Kampf, welcher beschwerliche Leidensgang hat ihn zu solcher Höhe emporgeführt! Der Mann, dessen Lebensthat die nach ihm Gekommenen zu immer grösserer Bewunderung hinreifst, war in seinem persönlichen Auftreten so »ohne Gestalt noch Schöne«, dafs kaum zu erwarten stand, er werde je auf die Menschen Eindruck machen. Er scheiterte mit seinem ersten landwirtschaftlichen Unternehmen, er scheiterte mit seiner Armenanstalt auf dem Neuhof, und doch hat er gerade hier die Beobachtungen gemacht und die Erfahrungen gesammelt, die von seiner glühenden Menschenliebe dereinst zum Besten Unzähliger verarbeitet werden sollten. Zu eben der Zeit, da er selber mit den Seinigen ganz arm geworden war, entschlofs er sich zu dem erhabenen Lebensberufe, der Armen Retter zu werden. Seine Freunde, bei denen er fast durchweg auch »die letzte Spur irgend eines Funkens von Vertrauen« verloren hatte, liebten ihn damals nur noch hoffnungslos, wichen ihm aus, als einem Menschen, dem nicht mehr zu helfen sei, und hielten es beinahe allgemein für ausgemacht, dafs er seine Tage im Spital oder gar im Narrenhause enden werde, und dennoch konnte Pestalozzi am Abend seines Lebens ausrufen: »Der Herr hat geholfen; er, der das zerknickte Rohr nicht zerbricht und den glimmenden Docht nicht auslöscht, wird ferner helfen. Ein Gefühl innerer Erhebung ergreift mich. Gerührt, wie in der Stunde der erhebendsten Andacht spreche ich es aus und danke Gott: Nein, der Zweck meines Lebens ist nicht verloren gegangen; denn meine Anstalten (für sich allein) waren nicht der Zweck meines Lebens.« Ja er durfte im Rückblick auf dieses an den Minister Stapfer schreiben: »Wir glaubten ein Korn zu säen, um den Elenden in unserer Nähe zu nähren und wir haben einen Baum gepflanzt, dessen Äste sich über den ganzen Erdkreis ausbreiten und die Völker der Erde ohne Ausnahme unter seinen Schatten rufen werden.« Das war nicht etwa ein Wort der Überhebung, denn er fügt bei: »Wenn ich mein Werk ansehe, so war kein Mensch auf Erden unfähiger dazu, und ich setzte es doch durch. Das that die Liebe, sie hat eine göttliche Kraft, wenn sie wahrhaftig ist und das Kreuz nicht scheut.« Wer kann es den Zeitgenossen des jungen Pestalozzi verdenken, dafs fast keinem von ihnen eine Ahnung seiner nachmaligen weltgeschichtlichen Mission aufging! Nur wenige glaubten ihn zu gröfseren Dingen bestimmt. Dem alten Professor Bodmer gebührt diese Anerkennung, da er den Ausspruch that: »In Pestalozzi liegen die Keime zu einem Reformator im Reiche der Geister-

Digitized by Google

welt.« Dem Fassungsvermögen der Allermeisten war Pestalozzi mit seinen Ideen weit vorausgeeilt, und es mochte im Jahre 1808 noch manchen unbegreiflich scheinen, wenn Fichte in seinen »Reden« auf die Pestalozzischen Unternehmungen als auf das einzige Mittel einer wahrhaften Nationalerziehung hinwies. Wie aber allmählich doch die erleuchtetsten Geister seine Bedeutung zu würdigen wufsten, das beweist die Wallfahrt, die lange Zeit von allen Seiten nach Yverdon, der Stätte seiner grofsen Erziehungsanstalt, unternommen ward; das sehen wir aus Äufserungen, wie derjenigen von Bonstettens an Friederike Brun: »Da Pestalozzi seines Gleichen nicht leicht finden wird, so ist es zu befürchten, dafs der ganze Reichtum und die volle Ernte seiner Erfindung erst künftigen Geschlechtern aufbehalten sei . . . Pestalozzi hat seit 50 Jahren sein Leben und seine Existenz der Erziehung von armen Kindern geopfert. Wer mehr als er für die Menschheit gethan hat, der hebe den ersten Stein gegen ihn auf!«

Es hat zu unserem Befremden an solchen nicht gefehlt, die zu dem letzteren sich verstanden, weil ihr Herz für die edle Empfindung nicht geschaffen war oder ist, welcher der doch so bibelgläubige J. C. Lavater, ein Jugendfreund Pestalozzis, mit dem Worte Ausdruck gab: »Einen besseren Jünger als diesen hatte der Heiland selbst bei seinen Lebzeiten nicht.« Ihnen bleibt unverständlich, was Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik (II, 476) über Pestalozzi sagt: »Tiefsinnige Gedanken, welche eine heilige Liebe unter schweren Wehen geboren hat, sind Gedanken des ewigen Lebens, und hören wie die Liebe nimmer auf.« Wir wollen gerne zugeben, dafs es für die Anhänger des Buchstabens keine leichte Aufgabe ist, einem so freidenkenden Manne, wie Pestalozzi es war, einigermafsen gerecht zu werden. So sprach es bei Anlafs der Jubelfeier eines ihrer Blätter offen aus, es sei zu beklagen, dafs »dieser Mann zu wenig Verständnis für positive Lehrsätze gehabt habe, er sei nicht dogmatisch korrekt und nicht kirchlich gewesen«; allein es ward ihm dabei doch zugestanden, seine Bestrebungen seien mehr als er sich selbst klar war, dem »Geiste Christi« entsprungen. Zu einem derartigen Zugeständnis brachte es Dr. Schneider im preufsischen Kultusministerium unlängst noch nicht, als er die alte Klage wiederholte, es habe Pestalozzi an christlicher Erkenntnis, d. h. am rechten Christentum gefehlt. Daraus will man sogar seinen schweren Lebensgang erklären. Ob Pestalozzi ein Christ gewesen sei? Es ist wahrlich unendlich traurig, dafs angesichts seines Wirkens und mit Kenntnis seiner Schriften jemand diese Frage erheben konnte. Ein solcher Zweifler oder Richter, möchte man ausrufen, gehe doch zuerst hin und glaube, wie Pestalozzi glaubte, und liebe, wie Pestalozzi geliebt hat, wenn er der eigenen Jüngerschaft Christi so sicher und

Digitized by Google

gewifs sein will! Worauf kommt es denn im Christentum an, auf das Bekenntnis und den Dienst des Buchstabens, oder auf den Geist? Wenn ein Pestalozzi auf der Wage der Rechtgläubigkeit gewogen und zu leicht erfunden wird, so steht er wahrlich in dieser Sache hoch über seinen Anklägern, die bei ihren Anschuldigungen meist von ganz andern als wirklich christlichen Gesichtspunkten ausgingen. So rechnete man es ihm als Sünde an, dafs er kein Gottesgnadentum im landläufigen Sinne anerkannte, dafs er erklärte, es gebe keine christlichen Armeen, keine christlichen Schlachten, keine christlichen Feldprediger, keine christlichen Höfe, keine christlichen Regierungen. Das alles seien Sachen, die, wie der Mann im Mond, nur in der Einbildung verirrter Leute ihr Dasein haben. Gar tief griff es, als er die Geistlichen, mit ausdrücklicher Ausnahme der Edelsten dieses Standes, aber doch in ihrer grofsen Mehrheit beschuldigte, sie erniedrigten sich dahin, auch bei Forderungen von oben, die offenbar auf Erstickung der Wahrheit, auf Unterdrückung der Völker, auf ein mutwilliges Spielwerk mit deren Wohl abzielten, zu behaupten, die Unterthanen seien blinden Gehorsam schuldig; sie seien zu solchen Endzwecken um Gottes und Christi willen verpflichtet, mit Daransetzung von Leib, Gut und Blut allergehorsamste und allerunterthänigste Handbietung zu leisten, indem Gott das alles als seinen Dienst durch seine Gesalbten von ihnen fordere; dagegen, so lehrten diese Gesalbten weiter, sei alles Bestreben, seien alle Verbindungen der Unterthanen, sich selber zu den menschlichen Rechten und Freiheiten zu verhelfen, ihnen ebenfalls von Gotteswegen und um Christi willen als sündlich und verderblich verboten, sobald die Regierung solche Bestrebungen und Verbindungen als aufrührerisch erkläre. Das Thun der Grofsen wüfsten sie immer zu entschuldigen, die Kleinen immer anzuklagen. Solche und ähnliche Äufserungen aus seiner geraden, ehrlichen Gesinnung heraus galten und gelten als ausreichende Beweise seiner Feindseligkeit gegen Kirche und Christentum. Als ob einst Christus gegen die Religion selber geredet hätte, als er die scheinheiligen, anmafslichen und herrschsüchtigen Hüter des Heiligtums Israels mit durchdringend scharfen Worten anliefs!

In Betreff Pestalozzis mufs man doch wohl sagen: Wenn dieser Treffliche und sein Werk nicht in allernächster Beziehung zum Christentum stehen sollte, so wäre es hoch an der Zeit zu fragen, ob das, was seine Richter als Christentum ausgeben, dieses auch wirklich sei. Für den Fall aber, dafs genaueres Zusehen ergäbe, es habe auch unser Geschlecht von Pestalozzis Auffassung des Christentums noch sehr viel zu lernen, ist es unsere ernste Pflicht, auf den Pulsschlag göttlichen Lebens, der ihm und seinen Ideen abzufühlen ist, noch viel sorgsamer als es bisher geschah, zu achten. Man kennt im allgemeinen Pestalozzis pädagogische

Digitized by Google

Ansichten, Bestrebungen und Verdienste, aber die religiöse Tragweite seiner ganzen Mission, die Vereinfachung, Läuterung und Verinnerlichung des gesamten christlichen Volkslebens, die mit der völligen Durchführung seiner Lebensideen untrennbar verbunden sein wird, hat man noch lange nicht begriffen. Darum ist die Darlegung seiner religiösen Anschauungen eine ebenso notwendige als fruchtbringende Aufgabe.

Wer im Christentum die vollendete Demut vor Gott und das tiefernste Streben sieht, das ganze Leben, Gesinnung und That vom Göttlichen durchdringen zu lassen, der bezeugt mit innigster Freude: Pestalozzi war ein religöser Charakter im höchsten Sinne des Wortes, denn sein Leben war lauter Liebe, und trotz aller Irrtümer, Schwachheiten und Fehler weist es eine innere Einheit, eine harmonische Übereinstimmung von Gesinnung und That auf, wie sie überhaupt selten unter den Menschen gefunden wird. Von einer hohen, ihm über alles heiligen Idee war Pestalozzi begeistert, getrieben; um ihretwillen verzichtete er früh auf eine sichere bürgerliche Stellung und ihre Vorteile, wie er denn lebenslang mit einer seltenen Bedürfnislosigkeit die Güter der Erde gering achtete. Um seiner Idee willen ertrug er dafür Kampf, Sorgen, Leiden, Kummer und Nächte voll Thränen, aber diese Idee war auch seines Lebens Leben, das sein Herz trotz der qualvollsten Leiden gesund und stark erhielt; sie war die eigentliche Kraft seines langen Wirkens, so dafs er als 80jähriger Greis den Tod noch um sechs Wochen Aufschub hätte bitten mögen, um nur noch einiges zu vollenden. Im Anschauen dieser Idee verweilte oft sinnend sein Geist. Er nannte dies Traumsinn, aber er war Idealist, den das Herz trieb, die nächste Verwirklichung im hülfsbedürftigen Volk zu versuchen. Zum Regieren, so sagt er selber einmal, sei ihm das Talent versagt, aber das Dienen, sein Leben in den Dienst der Menschheit, ihrer ärmsten oder schwächsten Glieder dahinzugeben, das war ihm innerstes Bedürfnis. Aus dem Leben dieses Vielgetreuen leuchten dem, der es liebend beschaut, so viel helle Sterne echten Christentums entgegen: die kindliche Frömmigkeit, die von Kindheit an sein tiefes Gemüt beseelte und in allen Wandelungen des Geschickes die Kraft blieb, die ihn aufrecht hielt, die das Himmelreich in Wahrheit aufnahm wie ein Kind, und darum jung und gottesfreudig blieb bis an den Tod; das felsenfeste Gottvertrauen, das ihn zur Zeit der ärgsten Prüfung zu seiner in treuester Herzensgemeinschaft mit ihm verbundenen Gattin sprechen liefs: »Ein Gott ist ob uns, der den einen leicht über die Erde hinschweben läfst und den anderen fest an sein Elend kettet. Wir wollen wider die Gewalt des Schicksals kämpfen mit der ganzen Macht des Rechtthuns und mit Ruhe in allem Sturm.« In ihm lebte eine Demut, die mit dem rückhaltlosesten Eingeständnis seiner Fehler und Schwächen,

Digitized by Google

selbst in den Ansprachen vor seinen Mitarbeitern und seinen Zöglingen, in allem Gott die Ehre gab, aber auch vor wahrer Seelengröfse, die er in den Geringen bewunderte, willig sich beugte, wie er z. B. von seiner treuen Dienerin Elisabeth Näf das schöne Wort sprach: »Im Grabe könnte ich keine Ruhe finden und im Himmel nicht selig sein, wüfste ich nicht, dafs sie nach meinem Tode mehr geehrt würde, als ich selbst.« In ihm war eine seltene Vereinigung von Zartheit der Empfindung, hoher Einfalt, herzgewinnender Güte, und unerschrockenem Heldenmut. Dieses Mutes voll trat er als Jüngling mit zwei Genossen jenem ungerechten Landvogt entgegen und ruhte nicht, bis er unschädlich gemacht war; dieser Mut erwachte in ihm neu im Sturmjahre 1798 angesichts der flammenden Zeichen einer neuen Zeit und der über sein Vaterland hereingebrochenen Not. »Wie ein träumender Thor, von den Guten nur mifsachtet, und von den Bösen verachtet, wäre ich ins Grab gesunken.« »Das Elend des Lebens war mir selber leicht, ich trotzte ihm; aber ich verging fast vor Jammer, dafs ich sterben sollte, ohne der Menschheit zu dienen. Doch der im Himmel wohnt, kannte meine Stunde. Meine Zeit kam, ich fand meine Erlösung, ich fand mein Werk.« Das eigentümlichste und ergreifendste Seelenbild von Pestalozzi besitzen wir in jenen religiösen Reden, die er an wichtigen Tagen, besonders zum Beginn eines Jahres an seine versammelte Anstalt richtete. Treffend ist gesagt worden: (Mörikofer, Die schweiz. Litteratur des 18. Jahrhundert, S. 438.) »Es thut sich darin eine seltene Beredsamkeit des Herzens kund, wo kindliche Demut und überwältigende Liebe mit dem Siegesjubel genialen Thatendrangs, wo innere Zerrissenheit und erschütternde Selbstanklage mit der Erhabenheit einer grofsen Seele und eines edeln Willens wechseln.« Wahrlich, schon die grofse Innigkeit der Gebete, in die öfters seine Rede überwallt, mufs Pestalozzi eines jeden Lesers volle Liebe gewinnen!

Diese Herzensfrömmigkeit, diesen echt christlichen opferreichen Liebesgeist hat er von seiner Mutter geerbt, die er die beste Mutter nennt. Und an dieser frühen Einwirkung auf sein Gemüt hatte einen wesentlichen Anteil jenes Dienstmädchen Babeli, die, wie Pestalozzi erzählt, seinem sterbenden Vater »gerührt, edel, und in Unschuld und Einfalt bis zur Erhabenheit grofsherzig«, das Wort gab: »Ich verlasse Ihre Frau nicht, wenn Sie sterben, ich bleibe bei ihr bis in den Tod, wenn sie mich nötig hat«, und die ihr Versprechen auch getreulich gehalten hat. Wenn wir diesen Einflüssen auf die religiöse Entwicklung Pestalozzis weiter nachgehen, so tritt uns insbesondere das Bild des Grofsvaters mütterlicher Seite entgegen, der als Pfarrer eines benachbarten Dorfes mit väterlicher Liebe den Seinen nachging und auf ihr Wohl in jeder Beziehung mit treuer Sorgfalt Bedacht nahm. Ein Zug des Herzens

Digitized by Google

war es, der ihn selber zum Studium der Theologie führte; dafs er in der Folge darin keine Befriedigung gefunden hat, lag nicht an ihm selbst. Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Wohlthätigkeit, Aufopferungskraft und Vaterlandsliebe war nach Pestalozzis eigenem Zeugnis in seiner Jugendzeit das Losungswort der öffentlichen Bildung in Zürich, aber trotzdem fehlte es an einem belebenden Geiste, der zu höherer Erkenntnis der Wahrheit und zu wirklicher innerer und äufserer Selbständigkeit notwendig gewesen wäre. Ein Kreis von Studienfreunden ersetzte ihm vieles von diesem Mangel. Von der Erscheinung Rousseaus ward sein »Traumsinn« enthusiastisch ergriffen, seine Erziehungsideen, das von ihm idealisch begründete Freiheitssystem erhöhten Pestalozzis träumerisches Streben nach einem gröfseren, segensreichen Wirkungskreise für das Volk. Aber wie viel tiefer als Rousseau sollte er selber dereinst die grofse Aufgabe der Menschenerziehung erfassen; und wie sehr fühlte er sich abgestofsen durch die »verführerische Untreue«, die ein Voltaire »am reinen Heiligtum des religiösen Sinnes und seiner Einfalt und Unschuld« beging! Wie sehr dagegen hingezogen zu Fichte, mit dem er in ein freundschaftliches Verhältnis gegenseitigen geistigen Gebens und Nehmens trat.

Dieselbe selbständige Entschiedenheit, mit der er, allen noch vorhandenen Spuren zufolge, die von jenen grofsen Geistern gegebenen Anregungen in sich verarbeitete, mag ihn frühe genug schon auch gegenüber den damaligen kirchlichen Zuständen seiner Vaterstadt beseelt haben. Nicht besser könnte wohl der Hintergrund, von dem sich Pestalozzis religiöse Entwicklung und sein Entschlufs, der Laufbahn eines Predigers zu entsagen, abhebt, für uns beleuchtet werden, als wie dies in einer öffentlichen Rede geschieht, die Johann Jakob Hottinger im Jahre 1802 vor der akademischen Jugend in Zürich gehalten hat.[1]) Er sagt darin: »Wer sollte es glauben, dafs unsere Väter, statt auf der Bahn, welche die edeln Glaubensverbesserer mit einem von Vorurteilen und menschlichem Ansehen losgebundenen Geiste gebrochen hatten, mutig fortzuwandeln, mehrere Schritte rückwärts machten, und sich freiwillig in neue, von dem Ansehen ihrer Befreier geborgte Fesseln schmiegten? Wer sollte es glauben, dafs die Finsternis der dunkeln Jahrhunderte die kaum begonnene Tagesdämmerung wieder verdrängte und noch auf der früheren Hälfte des (jetzt) verflossenen Jahrhunderts ruhte? Gleichwohl findet man diesen traurigen Wechsel, welcher die schönen Früchte der kirchlichen Verbesserung schon im Keime wieder vernichtete, durch die Geschichte bestätigt. Eine sich so nennende Orthodoxie nahm bald den Thron wieder ein, von welchem man den Papst und die Konzilien verdrängt

[1]) »Pestalozzi, Idee und Macht der menschlichen Entwicklung«, von Josephine Zehnder, geb. Stadlin S. 102.

Digitized by Google

hatte, schrieb dem Glauben Gesetze vor, und beherrschte die kleinmütige Vernunft mit eisernem Szepter. Die symbolischen Schriften, welche nach ihrer ursprünglichen Bestimmung nichts anders als eine die Trennung von der römischen Kirche rechtfertigende, die falschen Gegner widerlegende Rechtfertigung sein sollten, wurden bald zur bindenden Norm für die Lehrer erhoben und selbst zum Urbild echter Schriftauslegung gestempelt. Um nicht müfsig zu sein, suchte die durch sich selber beschränkte Theologie ihre Erweiterungen in einem andern Felde. Sie warf sich in unnütze Spekulation, erfand müfsige Nebenbestimmungen der Dogmen, fruchtlose Unterscheidungen, unstatthafte Beweise des Unerweislichen und überflüssige des Einfachen und Klaren. In kurzem löschte eine scholastische Terminologie das Licht des reinen Christentums wieder aus, erstickte eine spitzfindige Dogmatik seinen lebendigen Geist; die immer rüstige Polemik erschöpfte alle Wendungen und Künste einer vom Vorurteil geblendeten, vom Parteigeist mifsleiteten Sophistik. — Kann ich ohne Betrübnis und Scham des religiösen Unterrichts erwähnen, der aus einer so trüben Quelle flofs? Wo ward je ein Wort gehört, das den Verstand erleuchtete, die Gefühle reinigte und den Willen zum Guten lenkte? Alle Spitzfindigkeiten der schulgelehrten Dogmatik gingen in einen popularisierenden Vortrag hinüber. Alle Tempel ertönten von Anpreisung des blinden Glaubens und Verhöhnung der menschlichen Vernunft. — Und was war die Religion des so unterrichteten Volkes? Was anders als die Gottheit entehrende, und alle Vernunft empörenden Vorstellungen von der Natur des höchsten Wesens? Was anders als der schändlichste Anthropomorphismus, welcher den Urquell der Liebe und Güte, den Schöpfer der Welt und den Vater der Menschen, zu einem nach blinder Willkür handelnden, blutige Opfer fordernden und zeitliche Vergehungen mit endlosen Qualen strafenden Wesen umschuf? Furcht vor Gott, nicht Gottesfurcht war es, die . . . das innere Bewufstsein einer unfreiwilligen Heuchelei strafte. O nie werde ich sie vergessen, die Tage meiner frühen Jugend . . . in welchen die ängstigende Furcht vor der, von den Schriftgelehrten der damaligen Zeit so häufig erwähnten und nie erklärten »Sünde gegen den heiligen Geist«, die Schrecknisse des Weltgerichtes, Zweifel an meiner Erwählung, Zweifel an der Seligkeit des meiner hülflosen Kindheit entrissenen Vaters mir den Genufs meines ersten Daseins verkümmerten.« Ausdrücklich verwahrt sich der Redner dagegen, als wolle er durch Erwähnung dieser bejammernswürdigen Verirrungen das Andenken der Väter beschimpfen. Gleichwohl fügt er hinzu: »Welch giftige, die Würde der Menschheit entehrende Schmähungen erlaubte sich nicht der fromme Eifer gegen die Vernunft, die edelste aller göttlichen Gaben! . . . Die Gelehrsamkeit aber war ein totes Kapital, das keine Zinsen trug.

Digitized by Google

Man darbte im Überflusse. Kurz, wir hatten Kenntnisse, aber keine Wissenschaft, Stoff zum Licht, aber keine Erleuchtung ... Und zu dieser alles Genie ertötenden Lähmung des Geistes ward die Jugend in den niederen Schulen bei Zeiten eingeweiht.«

Eben zu der Zeit, in die Pestalozzis Studium fiel, war in der Gelehrtenschule eine Besserung eingetreten. Er hatte mehrere vortreffliche Lehrer, deren Andenken er hoch in Ehren behielt. Auch die theologische Wissenschaft begann mancher Fesseln sich zu entledigen. Gleichwohl walteten die Nachwirkungen des eben geschilderten Geistes im Religionsunterricht und im kirchlichen Leben noch durchaus vor. Es klingt wie der Nachhall einer inneren Erlösung von ehemals selbstgetragener Knechtschaft, wenn Pestalozzi zur Beleuchtung eines weisen Volksunterrichts in der Vorrede zu »Lienhard und Gertrud« 1781 ein Wort Luthers anführt, »dessen Feder in jeder Zeile Menschlichkeit, Volkskenntnis und Volksunterricht atme.« »Die heilige Schrift meint es auch darum so gut mit uns, dass sie nicht bloss mit den grossen Thaten der heiligen Männer rumpelt, sondern uns auch ihre kleinsten Worte an den Tag giebt, und so den inneren Grund ihres Herzens aufschliesst.« Ihm, Pestalozzi selbst, war es so ganz nur um das wesentliche in der Religion zu thun, dass er an demselben Orte erklärt: »Ich habe keinen Teil an allem Streit der Menschen über ihre Meinungen; aber das, was sie fromm und brav und treu und bieder machen, was Liebe Gottes und Liebe des Nächsten in ihr Herz, und was Glück und Segen in ihr Haus bringen kann, das, meine ich, sei, ausser allem Streit, uns allen und für uns alle in unsere Herzen gelegt.«

Schon diese Grundüberzeugung, die er hier ausspricht, macht es erklärlich, warum wir bei Pestalozzi nichts zu suchen haben, was an ein theologisches System erinnert. Scharfe Definitionen religiöser Begriffe sind nicht seine Sache, und in seinen diesbezüglichen Aussprüchen fehlt es nicht an Inkonsequenzen und Widersprüchen, aber dafür ist er auch von jeder Spekulation völlig frei. »Ich freue mich«, schreibt er 1794 in einem Briefe, »durch meine mündliche Unterredung mit Fichte überzeugt zu sein, mein Erfahrungsgang habe mich im wesentlichen den Resultaten der Kantischen Philosophie nahe gebracht.« Es bricht in allen seinen Äusserungen immer wieder mit ursprünglicher Frische sein Genius durch, wie denn seine Schriften überhaupt gedankentief, »voller Wolken sind, aus denen es unablässig blitzt«. Wie nun aber ein solch edles Herz, bei dem Gesinnung und That aufs innigste sich durchdrangen, seinen religiösen Anschauungen Ausdruck verlieh, das hat doch wohl für alle, die selber glauben und selber wirken möchten, ein hohes Interesse. Möge es gelingen, aus der reichen

Digitized by Google

Fülle die leuchtendsten Züge zu einem übersichtlichen Bilde zu vereinigen![1])

Was ist Religion im Sinne Pastalozzis, und welche Bedeutung legt er ihr bei? Mehr als einen herrlichen Dithyrambus hat er in seinen Schriften auf sie angestimmt. »Religion, Geliebte Gottes! Seitdem die Erde gegründet, und der Mensch auf derselben sein nichtiges Werk treibt, warst du die erste Siegerin der wilden Triebe des ungebändigten Geschlechts. Herrscherin der Erde! Auf hunderttausend Altären opfert die Menschheit, seitdem sie lebt, dir ihr Opfer; denn seitdem sie lebt, befriedigt der Glaube an Gott das Innerste ihrer Natur, und alle Geschlechter der Erde stammeln kniefällig vor dir ihre Bitten und ihren Dank. O Geheiligte Gottes! Du zeigest dem Gewaltigen in seinem Sklaven das Kind des Ewigen. Du segnest die Myriaden der Menschen in der Furcht Gottes durch die Bande des Friedens und durch deinen sanften heiligen Geist. Du erhebst den Menschen über das Unrecht und machst deine Anbeter die Hartherzigkeit der Thoren mit Seelengrösse ertragen.« »Im Innersten des Menschen tobet ein ewiger Aufruhr gegen Notwendigkeit und Pflicht, aber die Kraft deiner Anbetung beruhigt das Toben des Aufruhrs.« »Die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und des Brudersinnes der Menschheit, diese beruht auf dem grossen Gedanken der Religion, dass wir Gottes Kinder sind. Aber Gottesvergessenheit, Verkennung des Kindesverhältnisses der Menschheit gegen die Gottheit ist die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit in aller Menschheit auflöst«. »Das Kind der Erde, das Gottes vergisst, wird sich selber zur Last, es wird sich selber zerstören.« Die Wiederherstellung dieses verlornen Kindersinnes ist Erlösung der verlornen Gotteskinder auf Erden.« »Die Offenbarung der Liebe ist die Erlösung der Welt. Liebe ist das Band, das Gott und Menschen verbindet. Ohne Liebe ist der Mensch ohne Gott.« »Ohne Liebe und ohne Glauben mangelt der Anfang des Fadens, von dem allein alle wahre Entfaltung zur Menschlichkeit ausgeht, fortschreitet und endet.« »Ich sah stets den tausendfachen Segen und Frieden in den Hütten der Frommen.«

Wie nun aber Pestalozzi, den wahren, ganzen Menschen nur in der harmonischen Ausbildung aller seiner Kräfte sich denken kann, so weist er der Religion auch eine Erkenntnisseite zu. »Es darf,« sagt er, »durchaus nicht vergessen werden, dafs wahrer Glaube und wahre Liebe ohne allgemeine Liebe zur Wahrheit, das ist ohne Liebe zu aller und jeder Wahrheit undenkbar ist, und dafs

[1]) S. »Pestalozzis sämtliche Werke«, 16 Bände. Ausg. von L. W. Seyffarth. Für den Zweck dieses Aufsatzes schien es nicht erforderlich, für jeden der hier angeführten Aussprüche Pestalozzis im besonderen nachzuweisen, wo er zu finden sei.

Digitized by Google

die Bildungsmittel zur wahren Liebe und zum wahren Glauben mit den Bildungsmitteln zur Erkenntnis aller Wahrheit und zur Liebe aller Wahrheit im innigsten Zusammenhange stehen.« Zwar schaute er nicht selten auch bei Schwachbegabten die herrlichsten Segenskräfte der Religion. Aber der wahre Glaube fordert nach ihm auch eine solide Entfaltung der intellektuellen Kräfte auch in sittlicher und religiöser Hinsicht. Gerade die wahre Frömmigkeit ruft also unausgesetzt nach der Prüfung durch das Denken; somit ist es für Pestalozzi von Haus aus unmöglich, dafs je ein Konflikt zwischen Glauben und Wissen entstehe, denn der Mensch ist für beide gleich sehr angelegt, und beide können, wenn innere Harmonie bestehen soll, nur vereint sich entwickeln. Einen Prüfstein giebt es: »Die unterscheidende Frucht der Wahrheit von Glauben und Liebe ist ihre unverbrüchliche Treue.« »Aber die Schwachheit und Sinnlichkeit des Glaubens und der Liebe ist eine gefährliche Brutstube der Untreue und der Lieblosigkeit, die sich im wilden Flaum der Sinnlichkeit und Behaglichkeit neben den toten Scheineiern der Treue und des Glaubens gemächlich ausbrütet und unvermerkt stark wird« Aus wirklicher Religiosität geht ein reines und ungeheucheltes Streben nach sittlicher Vollendung hervor.

Man hat nun an der Religionsanschauung Pestalozzis oft die Ausstellung gemacht, dafs er das Wesen der Sünde und des Verderbens, das sie nach sich zieht, nicht tief genug erfasst habe. Aber vermisst denn etwa derjenige den strengen Wortlaut biblischer und kirchlicher Lehren über das Böse, der z. B. in »Lienhard und Gertrud« jene ergreifende Schilderung liest, wie das böse Gewissen im Vogt und in Wüst erwacht, sie peinigt und überaus elend macht, wie die Reue sie überwältigt und der Geist des Guten an ihren Herzen arbeitet, bis sie gewonnen sind? Das ist alles so echt menschlich, so einfach gezeichnet und doch so tief empfunden, nicht mit Worten, die irgend anderswoher genommen sind als aus dem Gedankenkreis, der für jedes unverdorbene Gemüt eine innerliche Wahrheit hat. Wie einfach wird da der Vorgang im Menschenherzen beschrieben: »Wenn Gott einen Menschen dahin gebracht hat, dafs er aufrichtige Busse thut, und im Ernste nach der Verzeihung seiner Sünden seufzet, so hat er ihm den Weg zur Verzeihung und zur Erlangung aller Gnade schon gezeigt.« Pestalozzi stand allerdings jener Anschauung sehr ferne, für welche die Religion gleichsam die Abwicklung eines gottmenschlichen Dramas mit übernatürlichem Hintergrund zur Voraussetzung hat. »Man könnte mich misfverstehen«, sagt er, »aber wie ich es denke, ist es gewiss wahr: der Mensch ist nicht für die Religion, sondern die Religion ist für den Menschen; sie besteht mehr in Kräften, als in Vorstellungsarten und Worten. Sie ist eher eine Rüstkammer voll guter Werkzeuge, als ein Saal voll reizender und einnehmender

Digitized by Google

Bilder. Das ist nicht die rechte Religion, die sich dem Menschen als ein Götze aufdringt, mit dem er täglich und stündlich bis zum Tändeln viel Geschäft und Wesen haben soll, und dessen Dienst so sein soll, als wenn der Mensch nicht in dieser, sondern in einer andern Welt lebte, wo er Kopf und Herz nicht so alle Augenblicke für sich selber und bei sich selber braucht.« »Der Mensch kennt Gott nur, sofern er den Menschen, das ist sich selber kennt, und er ehrt Gott nur, insofern er sich selber ehrt, das ist, insofern er an sich selbst und an seinen Mitmenschen nach den reinsten und besten Trieben handelt, die in seiner Natur liegen.«

Aus einer solchen Grundauffassung der Religion ist es gar wohl zu verstehen, wie Pestalozzi auf das unbefangenste die sinnlich-menschliche Entstehung der Religion darlegt. Sie ist ursprünglich ein Bedürfnis des Natursinnes der Menschen gewesen. In Bildern, die seine Phantasie erzeugte, erfafste er zuerst das Höhere, als ein Erzeugnis seiner tierischen Neigung zur Behaglichkeit. »Kronen und Szepter, den Göttern gleich werden, sitzen auf Thronen, weder hungern noch dürsten, weder Frost noch Hitze dulden, mit erwünschten Leuten schmausen, alle diese Bilder zeigen, dafs sie aus dem Hirn deiner nach Harmlosigkeit schmachtenden Natur entsprungen sind.« Aber von Anfang an war »das innere Wesen der Religion göttlich wie das innere Wesen meiner Natur; doch wie dieses in meinem tierischen Leibe ruht und aus dem Moder seines Todes entkeimt, so entkeimt und wallet auch sie in meinem tierischen Leib und in dem Moder seines Todes.« »Es ist die höchste Anstrengung unsers ganzen Wesens, den Geist herrschen zu machen über das Fleisch,« in der sinnlichen Hülle der Religion wächst also der wundervolle Keim der Sittlichkeit. »In dieser Gemütsstimmung strebt er mit der ganzen Fülle seines Wesens nach dem Besten, Edelsten, das er zu erkennen vermag, sucht nur innere Vollkommenheit und nicht anderes.« »Der Mensch will einen Gott fürchten, damit er recht thun könne, und macht sich nun das, was er kann, zum Gesetz dessen, was er soll, . . . es ist in der Weihe dieses Strebens, dass er seine Traumkraft über die Grenzen seiner sinnlichen Wahrnehmung erhebe, damit er finde das Bild eines Gottes, das ihm Kraft gebe gegen den Tiersinn seiner Natur.« Wie sollte ihm das verwehrt sein? »Sollte er bereits der Wahrheit um der Wahrheit, und dem Recht um des Rechts willen getreu sein? Fordere das nicht von ihm, bis er's kann, und denke nicht, dass er's könne, so lange er noch ein Tier ist, und eben so wenig, dafs er anders als tierisch (d. h. mit Hülfe sinnlicher Bilder) dazu gebracht werden könne, ein Mensch sein zu wollen.« So liebevoll schonend trägt Pestalozzi der schwachen, sich entwickelnden Menschennatur Rechnung. Darum nennt er die Religion »ihr kühnstes Wagestück«. Sie ist ihm aber heilig, denn »ohne der Gottesfurcht sinnliche

Digitized by Google

Handbietung ist Wahrheit und Recht meinem Geschlecht nur Täuschung und Schein. Entwürdige ich damit das Heiligtum meiner Natur? Ich meine nein! Wie bei der Treue und dem frommen Gehorsam die Früchte der Gottesfurcht nicht mehr an dem Stamm, dem sie entkeimen, angeheftet bleiben; Engel tragen sie dann in heiligen Händen. Alles Äussere der Religion ist innigst mit meiner tierischen Natur verwoben. Ihr Wesen allein ist göttlich. Ihr Äufseres ist nur gottesdienstlich. Ihr Wesen aber ist nichts anders als das innere Urteil meiner selbst. Es ist nichts anders als der göttliche Funken meiner Natur und meiner Kraft, mich selbst in mir selbst zu richten, zu verdammen und loszusprechen.«

Darin, dafs er so die Religion auf rein menschlichen Ursprung zurückführt, hat Pestalozzi auch den Schlüssel zum Verständnis der Religionsgeschichte. Die seitherigen Forschungen haben ihm Recht gegeben. Der göttliche Funke verleugnete sich nie, aber »verschobener Menschenverstand machte sich vielfach zum Lehrer des Volkes«, und nur zu häufig stofsen wir selbst in den Wirkungen der Religion auf »schaudernde Denkmäler unseres kalten, selbstsüchtigen und blutdürstigen Tiersinns.«

Drei Stufen unterscheidet Pestalozzi in der Entwickelung der Religion; sie ist ihm zunächst ein Werk der Natur, dann der Gesellschaft, und endlich der Innerlichkeit des Menschen selbst. Mit schonungslosem Wahrheitssinn legt er, der aufrichtige Fromme, seine Gedanken hierüber dar. »Als Werk der Natur ist die Religion ganz Aberglaube, ihre Götter und ihre Teufel sind Bilder der toten und schrecklichen Natur.« »Als Werk meines Geschlechts, also der Gesellschaft, ist sie ratgebend, helfend, kunsterfindend,« aber »die Dienerin der Verhältnisse, die ich selber erschaffen, Dienerin des Mittelpunkts dieser Verhältnisse, der Staatsmacht. Als solche ist sie Mutter königlicher Mönchsmummereien und mönchischer Königsmummereien, selten Dienerin des gesellschaftlichen Rechts, allgemeine Hebamme des Unrechts der Macht; mit der Glorie des Heiligtums um das Gesicht der Selbstsucht, strahlt sie Bann und schwingt das Schwert über das Haupt derer, die dem Heidensinn lügenhafter Offenbarungen und prophetisch sein sollender Aufschlüsse aus der Geisterwelt, sowie dem Judensinn glauben-, liebe-, wahrheit- und rechtloser Worterklärungen und Wortanwendungen der wahren Offenbarung nicht im Gehorsam des Glaubens unbedingte Anhänglichkeit, d. i., göttliche Verehrung zu erweisen sich blindlings geneigt zeigen.« Freilich trotz »des Betruges des Eiferglaubens, der Verhärtungstäuschungen und Ansprüche der Staatsreligion« bedarf sie, so meint Pestalozzi, dieses Zwanges noch so lange, »bis die gereiften Früchte der Sittlichkeit an dem Stamm, an dem sie entkeimten, keine Nahrung mehr finden noch brauchen.« Und wer so weit ist, dafs er die Irrtümer

jener Religionsform erkennt, darf, ja mufs seine Zeitgenossen auf dies Verderben aufmerksam machen, »freilich auf eine Weise, die dem Wesen der Religion nicht etwa mehr schadet, als der Irrtum, den er dem Volke aufdeckt.« Welch psychologisch feine und ethisch unanfechtbare Bemerkung! Ihre höchste Stufe aber erreicht die Religion dann, wenn sie, »wie die Sittlichkeit, gänzlich nur die Sache des einzelnen Menschen ist; ihre Wahrheit geht den Staat eigentlich nichts an.« »Die Religion muss die Sache der Sittlichkeit sein, als Sache der Macht ist sie in ihrem Wesen nicht Religion.« Mit vernichtenden Worten wendet sich Pestalozzi gegen »das Finanzgeschrei der durch ihre politischen Gewaltthätigkeiten bankerott gewordenen Staatskünstler, dafs wir wieder zu Religiosität zurückgestimmt werden müssen.« »Darum haben wir auch als Staaten, als Nationen noch kein Christentum, und sollen als Nationen keins haben. Die Nationalreligionen sind nicht die Lehre Jesu ... Das wirkliche Christentum scheint immer noch durch eben das Unrecht und durch eben die Irrtümer verdrängt zu werden, die ihm bei seinem Ursprung im Wege standen.« Was von diesen Aussprüchen, die genau vor einem Jahrhundert geschrieben worden sind, etwa noch heute Geltung habe, das möge ein jeder von uns bei sich selber entscheiden!

Fragen wir nun, wie Pestalozzi über Gott sich ausspreche, so konnten wir bereits merken, wie er Gott mehr im tiefsten Gefühl hat und über Gottes Wesen wenig Worte macht. »Was will doch der Sterbliche von Gott reden, was will er von ihm sagen, als: er ist gut, er ist Vater, und Dank und Dank? Was weiss der Mensch mehr von Gott, und was kann er mehr von ihm reden?« »Gott, der in meinem Wesen mit Kraft und Stärke Wahrheit, Weisheit und Seligkeit, Glauben und Unsterblichkeit lehrt,« Gott ist ihm Vater, lauter Güte, die ewige Liebe, und alle seine Gerechtigkeit ruht auf Liebe. Wer wüsste denn Höheres von ihm? Gottes Offenbarung haben wir in jeder Führung zu irgend einer Wartung des in unsere Seele gesenkten göttlichen Funkens, die sich unserer Vorstellungskraft, als von einem höheren Wesen herrührend, darthut.« Die Fundamente der Wahrheit tragen wir mit vieler Sicherheit in uns selbst, und was recht ist, sagt uns unser Gewissen. Mit einer alle Zweifel und allen Unglauben niederschlagenden inneren Sicherheit ist der ernste Mensch, der sich über das Tierische erhebt, seines Gottes gewiss.

Diesem durchaus innerlichen Verhältnis, in das Pestalozzi den Menschen zu Gott setzt, entspricht seine Auffassung des Gebetes. In seinem eigenen Leben wie in seinen Schriften hat das Gebet als Sprache des Herzens in einsamen Stunden und schlaflosen Nächten seine bedeutsame Stelle. »Sehet, Kinder«, sagt Gertrud in ihrer Gebetsstunde zu den Kindern, »dafür ist alles Beten, dafs einem das Herz im Leibe gegen Gott und Menschen immer dankbar

Digitized by Google

bleibe. Und wenn man recht betet, so thut man auch recht.« Also der Gedanke: alles wahre Beten mufs ausmünden in Dankgebet. Und da Gertrud allein ist, da, heifst es »war ihr Herz feierlich still, und ihre Stille war ein Gebet, das unaussprechlich ohne Worte ihr Innerstes bewegte, Empfindung von Gott und seiner Güte, Gefühl von der Hoffnung des ewigen Lebens.« Und ihrem Manne, der ihr klagt: »wenn ich nur auch mein Herz wie du so schnell emporheben könnte! aber es wird mir nie so, dafs ich auf meine Knie fallen und Thränen vergiefsen möchte,« erwidert sie: »Wenn es dir nur ernst ist, recht zu thun, so ist alles andere gleich viel. Der eine hat eine schwache Stimme und der andere eine starke, daran liegt nichts; nur wozu sie ein jeder braucht, darauf kommt es allein an. Mein Lieber, Thränen sind nichts, und Kniefallen ist nichts, aber der Entschlufs, gegen Gott und Menschen redlich und dankbar zu sein, das ist alles. Dafs der eine Mensch weichmütig und der andere es weniger ist, das ist ebensoviel, als dafs der eine Mensch schwerfälliger und der andere leichter im Staube daher schleicht. Wenn es dir nur ernst ist, so wirst du ihn finden, der aller Menschen Vater ist.« Um eine äufsere Erhörung einzelner Bitten kann es sich bei einer so wahrhaft geistigen Auffassung des Gebetes nicht handeln. Aber welche Kraft innerlicher Erhörung tragen so viele herrliche Gebete Pestalozzis selber in sich! von welcher Weihe eines heiligen Geistes wird der Leser mit berührt!

Erhebung des Menschen aus Tierheit und blofsem Sinnenleben zu geistiger Lebensführung, darin liegt ja nach Pestalozzi die Bestimmung der Menschen überhaupt. Im wirklichen Leben hat er die Menschennatur beobachtet und kennen gelernt, wie vielleicht wenige sonst, so haben wir es denn bei ihm nicht mit abstrakten Begriffen einer psychologischen oder theologischen Konstruktion zu thun. »Der Mensch« sagt er, »ist von Natur, wenn er sich selbst überlassen, wild aufwächst, träg, unwissend, unbedachtsam, leichtsinnig, leichtgläubig, furchtsam, und ohne Grenzen gierig, und wird dann noch durch Gefahren und Hindernisse krumm, verschlagen, heimtückisch, mifstrauisch, rachgierig und grausam. Das Recht seiner Natur ist sein Bedürfnis.« Dennoch »darf ich mir keinen Augenblick vorstellen, dafs irgend eine von den Kräften und Anlagen, die ich mit den Tieren gemein habe, das echte Fundament der Menschennatur als solcher sei . . . Nicht mein vergängliches Fleisch und Blut, sondern die Anlagen meines menschlichen Herzens, meines menschlichen Geistes und meiner menschlichen Kunstkraft machen meine menschliche Natur aus«. Sinnliche Selbstsucht ist das Wesen der tierischen Natur, mit dem nun aber der im Menschen liegende »göttliche Funke« ewig im Kampf steht. »Dieses Göttliche und Ewige ist in seinem Wesen die Menschennatur selbst.« Das Bedürfnis, eine Vermittelung dieser

Digitized by Google

Gegensätze oder vielmehr einen Übergang, eine Entwicklung in diesem wichtigsten Teil der Schöpfung vorstellbar zu machen, führt Pestalozzi zu dem Ausspruch: »Ich denke mir den Anfangspunkt der Menschlichkeit in den geistigen Kräften unseres Fleisches und Blutes, das wir mit den Tieren gemein haben, an dem sich im Unsichtbaren verlierenden Endpunkt unseres Fleisches und Blutes selber, das sich auch in den Tieren bis auf einen gewissen Punkt in seinen Resultaten als geistig ausspricht.« Aber beim Menschen ruhet die Wurzel seines Wesens in Gott. Darum ist der Wille des Menschen, dieser eigentliche Geist der Einsaugungskraft des Guten und des Bösen, frei. Einzig aus dieser Freiheit der Selbstbestimmung, die allerdings thatsächlich viele Einschränkungen erfährt, ergiebt sich nach Pestalozzi die Möglichkeit, sowie die Notwendigkeit einer sittlichen Erziehung. Die Einheit der Menschennatur nennt er auch einmal »reine, göttliche Gnade;« diese Einheit kann gestört, die Menschennatur verkünstelt werden. Dies geschieht durch die Sünde. Sünde bezeichnet er als »Quelle und Folge des Unglaubens«, als »Handlung des Menschen gegen das innere Zeugnis seiner Natur von Recht und Unrecht, Quelle der Verwirrung unserer ersten Grundbegriffe und unseres reinen Naturgefühls.« Aber Pestalozzi, wiewohl er in die Tiefen der Verderbnis des Menschenherzens geblickt und ergreifend es schildert, bleibt doch Optimist, »Es lag nicht in meiner Natur, von irgend jemand etwas Böses zu glauben, bis ich es sah«. Persönlich hat er von diesem unverwüstlichen Vertrauen viel Schaden gehabt, aber er glaubte an den Menschen, weil er an die göttliche, in ihm liegende Berufung glaubte. Wenn diese Kraft durch Sünde zurückgedrängt und geschwächt wird, so ist zur billigen Beurteilung, seiner Meinung nach, in Betracht zu ziehen, »dafs die Lagen und Umstände des einzelnen Menschen für die Entfaltung der Gefühle des Glaubens, der Liebe, für die Erkenntnis der Wahrheit und des Rechts für die einen unendlich vorteilhafter sind als für die andern, und dafs mancher den Weg zur Lieblosigkeit und zur Unmenschlichkeit mit hoher Kunst um sich her bereitet und gebahnt findet«. Aber den Kampf mit Sinnlichkeit und Sünde mufs jeder aufnehmen, wenn er ein würdiges Glied der Gesellschaft werden will, denn »der Segen der Welt ist gebildete Menschlichkeit«. Um zu dieser durchzudringen, ist eines unentbehrlich, dessen Bedeutung der Mensch gemeiniglich erst nachträglich ermifst, nämlich das **Leiden.** In welch schlichtem Gewand giebt Pestalozzi eine Theodicee, deren tiefe Wahrheit der religiöse Sinn stets anerkennen mufs, wenn er die Gertrud sprechen lässt: »Gott würde uns wohl gerne lauter Freuden gönnen. Da aber die Menschen Glück und Ruhe und Freuden nur alsdann ertragen können, wenn ihr Herz zu vielen Überwindungen gebildet, standhaft, stark, geduldig und weise ist, so ist offenbar notwendig,

Digitized by Google

dafs viel Elend und Not in der Welt vorhanden sein mufs. Denn ohne das kommt bei wenigen Menschen das Herz in Ordnung und zu innerer Ruhe.« Die reiche Erfahrung des Greises fand dies sein eigenes Wort am Ziele seiner Bahn noch viel mehr bestätigt. »Die Zeit meines Leidens ist vorüber,« sagt er im »Schwanengesang«, »Ich klage nicht mehr, im Gegenteil, . . . denn Gott führte mich durch den lebendigen Drang meiner Wünsche sowohl als durch denjenigen meiner Not zu den Ansichten und Grundsätzen . . . die der einzige Trost meines hinschwindenden Erdenlebens sind, das einzige, was meine ermattete Thatkraft auf Erden noch wie in meinem Jünglingsalter mit Feuer und Flamme ergreift; weniger Widerwärtigkeiten und ein glücklicheres Schicksal hätten dies nicht vermocht.«

Auf die Ausgestaltung von Pestalozzis ganzer Weltanschauung hatten den tiefsten Einflufs die Ereignisse der französischen Revolution, die seinen Geist aufs lebhafteste beschäftigten. Eine Frucht dieses Nachdenkens ist eines seiner Hauptwerke: »Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts.« Den Zeitgenossen blieb es wie mit sieben Siegeln verschlossen. »Seine Wirkung war«, so erzählt er selbst, »wie die Wirkung all meines Thuns; es verstand mich bald niemand; man gab mir zu verstehen, dafs man das ganze Buch für einen Galimathias ansehe.« »In Wahrheit,« urteilt Professor Natorp,[1]) »ist das Werk an radikaler Schärfe Rousseau mindestens gleich, an Höhe der Auffassung, an Abstraktionskraft, an philosophischem Blick ihm über, und . . . im einzelnen von einer glühenden, oft hoch dichterischen, besonders an packenden Bildern reichen Sprache.« Dafs es in seinen geschichtsphilosophischen Darlegungen auch die Religion einbezieht und ihre Bedeutung völlig würdigt, dürfte schon aus dem oben Gesagten klar hervorgehen.

Unser Thema verlangt jedoch die Beantwortung noch einiger weiterer Fragen. Die erste schwebt wohl manchem längst auf den Lippen: »Was hält Pestalozzi von Christus?« Die Antwort ist einfach. In einer Weihnachtsrede ruft er aus: »Möchte uns die Freude über die Geburt unseres Erlösers dahin erheben, dafs Jesus Christus uns jetzt als die sichtbare göttliche Liebe erschiene, wie er sich für uns aufgeopfert, dem Tod hingegeben.« Und anderswo: »Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorne Gefühl des Kindersinns gegen Gott wieder hergestellt, ist der Erlöser der Welt.« Es ist merkwürdig, Pestalozzi stellt Christus unendlich hoch, schreibt seinem Werke die gröfsten Wirkungen in der Weltgeschichte zu, aber er fühlt kein Bedürfnis, mit den Ausdrücken der biblischen und kirchlichen Christologie ihn zu verherrlichen. Er ist weit entfernt

[1]) In seinem sehr lesenswerten Schriftchen: »Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage«, 1894, S. 8.

vom Herr, Herr-Sagen, das uns sonst nur zu oft begegnet und auch bei manchen ebenfalls aufrichtigen frommen Jüngern Christi doch den Eindruck macht, als werde dadurch die Hauptsache, der Liebessinn und der Geist Christi durch schwerverständliche Aussagen über seine Person in den Hintergrund gedrängt und in seiner Wirksamkeit gefährdet. Pestalozzi war unzweifelhaft tief in das Verständnis des Wortes eingedrungen: »Den Armen wird das Evangelium gepredigt.« Christus wirkte um der Brüder willen; nicht sich selbst, sondern den Vater, zu dem er sie führte, stellte er in den Mittelpunkt des religiösen Lebens. »Der Geist der Gottesverehrung, die er auf Erden gestiftet hat, ist Aufhebung alles Bedrückenden im Unterschiede der Stände der Menschen und Emporhebung der Elenden und Armen zum frohen, teilnehmenden Mitgenufs aller Segnungen und Wohlthaten Gottes.« In allem, was Pestalozzi den Seinen ans Herz legt, dringt er darauf, Christi Liebessinn zu erfassen und ihm nachzueifern. Und es möchte uns wahrlich bedünken, dafs Pestalozzis eigene Lebensthat, seine grenzenlose Aufopferungskraft, seine warme Menschenliebe eine viel wirksamere Erläuterung des Erlösungswerkes Christi seien, als jedwede Theorie über seine Gottessohnschaft und die Versöhnung durch seinen Opfertod.

Von der kirchlichen Gemeinschaft dachte Pestalozzi hoch, wenn sie im rechten Geiste geleitet und gepflegt wird. Lienhard und Gertrud lesen zusammen in der Bibel, und »es wurde ihnen herzinniglich wohl am Abend des heiligen Festes«. Wer »Lienhard und Gertrud«, dies unvergleichliche Volksbuch, kennt, dem ist die Schilderung der einfachen, zum Herzen gehenden und auf Besserung und Heiligung dringenden Gottesdienste unvergefslich. Aber die Heuchler kennzeichnet er in eben diesem Buche in dem Felix Kriecher, »das war ein Kerl, der immer umher ging wie die Geduld selbst, wenn sie im tiefsten Leiden schmachtet. Mit seiner Frau und seinen Kindern war er ein Teufel.« Den »Geist der Pfaffheit« klagt er an: »Du füllest die Gedanken der Menschen mit Bildern von Gott, und machst das Spintisieren deiner heifsen Stunden zu Offenbarungen des Allmächtigen. Du lösest den Gürtel, der die Erde verbindet, die Liebe Gottes, auf und bindest deine Haufen mit den Stricken deiner Meinungen. Du setzest den Menschen mit dem Schlangengerippe verfänglicher Worte im Namen Gottes das Schwert an die Kehle und trittst mit deinem Buchstabendienst die Menschen in Staub, die anders denken als du. Du brauchst die Schwäche der Könige und die Heuchelei der Höfe, deinem Glauben aufzuhelfen. Du nimmst die Menschen in der Stunde ihrer Anbetung gefangen. Du entmannst die Söhne des Staats und machst den Priester zum König. Du zerreifsest die Bande des Friedens ob einem einzigen Wort«.

Wenn das religiöse Vorurteil »dem Kopf des Menschen einen

Digitized by Google

krummen Schnitt giebt, und, was noch weit wichtiger ist, sein Herz verdirbt und ihm eine stolze und rohe Härte einflöfst«, so warnt Pestalozzi vor jenem einseitigen Sichabschliefsen gegen Andersgläubige, das da meint, mit den eigenen Meinungen dem lieben Gott wie im Schofs zu sitzen. Er ermahnt zu jener in der Demut begründeten Duldung, die überzeugt ist, dafs ein jeder Gott recht zu dienen vermöge, wenn er ein Kind seines himmlischen Vaters bleibt; die sich sagt: »Keines Menschen menschliche Wahrheit ist die Wahrheit des andern; jeder soll die seine in sich selber vor Gott bewahren und in Frieden leben mit dem, der dem Menschlichen in seiner Wahrheit widerspricht. Gott und mein Segen sei mit jedem, der in irgend einer meiner Lieblingsansichten weiter sieht als ich.« »Wer im grofsen Umfange des menschlichen Vereins das Ewige, das Unsichtbare, das Heilige, Göttliche in der Menschennatur ehrt und sucht, der steht mit uns in einem unsichtbaren, aber heiligen Bunde. Er steht uns im Kampfe gegen Irrtum und Selbstsucht zur Seite, . . . und das Göttliche widerspricht sich nicht.«

Wie Pestalozzi in seinem berühmten Volksbuch die Wirksamkeit des Pfarrers schildert, weckt wohl in jedem Leser die Überzeugung, dafs ein Mann, der wie dieser so gar nichts von einem kirchlichen Herrscher an sich hat, wohl aber ein Seelsorger ist im edelsten Sinne des Wortes, unendlich viel Segen stiften, ja sich unentbehrlich machen kann. Unwillkürlich lenkt man von jenem einfachen Dorfe die Gedanken hin auf die Verhältnisse der Gegenwart und sagt sich, dafs, so verschieden die Verhältnisse, Aufgaben und Stimmungen sind, das Menschenherz doch stets dasselbe bleibe, und wer auf die Menschen einwirken, ihnen etwas sein will, die goldenen Worte beherzigen müsse, die dort sich finden: »Wenn nur einmal die Geistlichen lernten, so ganz ohne Umschweif und Ceremonie mit den Menschen umzugehen. Sobald die Leute einen freudigen Mut, ein ungezwungenes, offenes Wesen an einem sehen, so sind sie schon halb gewonnen. Ungezwungener, treuherziger und offener sollte niemand mit den Leuten verkehren können, als die Geistlichen. Sie sollten Volksmänner sein und dazu gebildet werden; sie sollten den Leuten in den Augen ansehen, was und wo sie reden und schweigen sollen. Ihre Worte sollten sie sparen wie Gold und sie hergeben wie nichts, so leicht, so treffend, so menschenfreundlich wie ihr Meister. Aber ach, sie bilden sich in anderen Schulen, und man mufs Geduld haben«. Von jenem Pfarrer heifst es: »Er glaubte, man müsse (bei Kranken und Angefochtenen) mit dem reinsten menschlichen Sinne den Grund der heiligen Lehre legen, bevor man ihre Worte in den Mund nehme. Er machte überhaupt immer gar wenig aus Worten, und sagte, sie seien wie der Rauch Zeichen des Feuers, nicht das Feuer selbst; und je reiner das

Digitized by Google

Feuer, desto weniger Rauch, und je reiner die menschliche Lehre, desto weniger Worte . . . Aber die Menschen unserer Zeit sind von früher Jugend an an das arme Wortwesen wie verkauft und haben fast keinen Sinn mehr für den wortleeren, reinen Ausdruck der innern Güte und Frömmigkeit der Menschen, durch welche die äufseren Zeichen derselben geheiligt werden . . . Sein wehmutsvolles Schweigen, sein inniges Teilnehmen, sein Antlitz voll Liebe und Glauben drückte am Todbette den Menschen mehr, als keine Worte es konnten, den Geist seiner Lehre aus . . . Wenn er aber redete, so war er auch mit ganzer Seele bei jedem Worte, das er sagte.« »Der leiseste Ruf eines Menschen in seinem Dorfe war ihm Ruf seiner Pflicht, sobald er ihn ahnte, und auf diesen Gottesdienst seines Lebens gründete sich der Dienst seiner öffentlichen Lehre. Er meinte nichts weniger, dafs es etwas Grofses sei, auf der Kanzel allein zu reden; es dünkte ihn viel wirksamer, mit jedem einzeln zu reden . . und die Vorfälle der Zeit, die Gedanken der Menschen darüber zu nützen, um Gottesfurcht und Gottvertrauen immer mehr auszubreiten«: Und endlich: »Die Religion ist eine Kraft Gottes, . . . und sie sollte auch in ihrem Äufserlichen kraftvolle Mittel besitzen, der Not und dem Elend der Menschen abzuhelfen, wo immer sich diese befinden . . . Der leidige Tröster braucht in der Härte seiner Gefühle Kunst- und Bücherphrasen einer Tonart, die niemand tröstet; aber der fromme, christlich gläubige Mensch trägt ein sanftes, mildes, liebendes Herz in seiner Brust.«

Von Pestalozzi, dem erleuchteten Meister auf dem Felde der Erziehung, möchten wir nun aber besonders auch vernehmen, was er von der religiösen Bildung und vom Religionsunterricht lehrt. Es liegt in der Idee der Elementarbildung, seinem A und O, begründet, dafs die religiöse Bildung in der innigsten Verbindung stehen mufs mit der Erziehung überhaupt. Die Aufgabe der Erziehung erfafste Pestalozzi in ihrer Tiefe, indem er mit wahrhaft glaubendem Sinne die Bestimmung des Menschen in die harmonische Entwicklung seiner göttlich angelegten Natur setzte. So gab er aller Bildung, nicht blofs der religiösen, idealen Gehalt und verklärte auch das scheinbar nur Irdische. Die Grundzüge seiner Erziehung sind ganz im Sinne des Evangeliums; denn in heiliger Achtung vor der vom Göttlichen durchdrungenen Menschennatur baut er auf diese und ihre ursprünglichen Kräfte die Erziehung und legt ihr auf jeder Stufe ein naturgemäfses Verfahren nahe. Sie soll das Herz zu reiner, wahrer Menschlichkeit stimmen. Nicht für einige wenige Auserwählte gilt dies, sondern alle haben hierauf ein natürliches Recht, auch die Ärmsten, darum dachte und sorgte Pestalozzi zuerst für diese. War die Rückkehr zur Natur der Grundgedanke der führenden Geister im 18. Jahrhundert, so suchte Pestalozzi als der erste diese unverdorbene Natur im Kinde,

Digitized by Google

ja gerade im Kinde des Armen auf, damit er sie voll Glauben und Liebe entfalte. — Wahre Erziehung ist »Handbietung der Liebe«, und »jede einzelne Kraft der Menschenseele wird wesentlich nur durch das einfache Mittel ihres Gebrauchs naturgemäfs entfaltet.« Wie vom Rechnen und Denken, gilt dies auch von der Liebe und dem Glauben und ebenso das andere Gesetz, dafs kein einseitiges Übergewicht in die Bildung dieser religiössittlichen Kraft gelegt werden darf; denn dies führte »zum Selbstbetrug grundloser Anmafsungen», wie man diesen eben so gut »bei Menschen, die Herzens- und Glaubens halber überschnappen», wahrnehmen kann, »als bei denen, die ihrer Geisteskraft in liebloser Selbstsucht einen ähnlichen Spielraum der Unnatur und ihres Verderbens eröffnen«. Schon in der rechten Art der ersten, zarten Fürsorge der Mutterliebe für das ganz junge Kind sieht Pestalozzi die Belebung der ersten Keime unserer sittlichen und religiösen Anlagen; auf die Erhaltung der stillen Ruhe, wie auf die Verhütung aller sinnlichen Reize kommt alles an. Und nun leitet Pestalozzi den Glauben an Gott so einfach schön von dem segensvollen Eindruck ab, den Mutterliebe und Muttertreue, Vaterkraft, Bruder- und Schwestersinn im ganzen Kreis des häuslichen Lebens auf das junge Gemüt macht. Wie das Kind an die Liebe der Mutter glaubt, so lernt es durch sie, auf ihr Wort an den Vater im Himmel glauben, lernt mit ihr zu Gott beten, glaubt bald an das Wort seiner Liebe, dessen Geist es im Thun und Lassen seiner Mutter schon in seiner sinnlichen Unmündigkeit erkennen lernt. »Naturgemäfs erhebt es sich an ihrer Hand vom sinnlichen Glauben und von der sinnlichen Liebe zum menschlichen Glauben und zur menschlichen Liebe und von diesen zum reinen Sinn des wahren christlichen Glaubens und der wahren christlichen Liebe«. Welch unermefslich hohe, heilige Aufgabe ist hierdurch der Mutter zugewiesen, da aus dem Liebesquell ihres Herzens das Kind die unentbehrlichen Anfänge des Glaubens schöpfen soll! Welch ein Schauer geht durch unsere Seele, wenn wir daran denken, wie gerade in unserer Zeit eine verhältnismäfsig grofse Zahl von Christenmüttern durch die sozialen Verhältnisse so gut wie verhindert sind, selber diesen wichtigsten Teil der Erziehung ihrer Kinder zu besorgen!

Aber gerade weil ihm religiöse Bildung die Krone aller Bildung und alles Unterrichts ist, verlangt Pestalozzi, dafs die religiösen Gefühle ohne viel Geschwätz bei schicklichen Anlässen durch ein für die Umstände besonders abgewogenes Wort genährt werden; er gab der religiösen Stimmung, der Herzensfrömmigkeit, einen absoluten Vorzug vor dem Wissen und Redenkönnen von diesen Dingen. »Es ist eine Abschwächung der religiösen Gefühle, eine Ertötung ihrer Kraft, die Kinder darüber viel Red' und Antwort geben zu lassen«. Um die Kinder vor aller Heuchelei zu bewahren,

Digitized by Google

giebt es nur ein Mittel, selber nie zu heucheln, — d. h. das Leben in die reinste Übereinstimmung mit dem Wort der Lehre zu setzen. »Die Eltern müssen den Kindern zeigen, dafs sie sich selber scheuen, etwas zu thun, das Gott im Himmel zuwider ist.«

Und was das Haus begann, hat die Schule in demselben Sinne fortzusetzen. So wie Pestalozzi selber, schon im 53. Altersjahre, zu Stanz unter seinen Waisen und armen Kindern waltete und wirkte, können freilich die allerwenigsten Erzieher wirken. »Meine Kinder,« sagt er später hiervon, »sollten vom frühen Morgen bis zum späten Abend jeglichen Augenblick auf meiner Stirne lesen, dafs ihr Glück mein Glück und ihre Freude meine Freude sei. Ich war vom Morgen bis zum Abend so viel als allein in ihrer Mitte. Meine Hand lag in der ihrigen, und mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige.« Aber etwas von dieser »Vaterkraft des Herzens,« wie er sie nennt, muss doch überall da vorhanden sein, wo der Religionsunterricht Frucht tragen soll. Je näher der treue Lehrer seinen Zöglingen steht, desto gröfser die religiöse Wirkung. »Der Glaube an Gott und die Lehre von seinem Dienst ist für das Volk nicht die Sache seines Kopfes, sondern seines Herzens.« Die Seelenstimmung, die das einzig rechte Fundament eines vernünftigen Gottesdienstes ist, wird einerseits durch abergläubische kirchliche Lehrsätze geschwächt, anderseits durch Überreizung der Einbildungskraft gefälscht. Wo dies geschieht, »wird das Volk einem jeden Religionsverführer in die Hände gespielt, der imstande ist, dasselbe zu einem schwärmerischen Glauben an seine Lehre und zu einer phantastischen Anhänglichkeit an seine Person zu verleiten.« Wenn Pestalozzi einmal sagt: alle Versuche, die Religion zu erklären, bringen das Volk von jener geraden Seelenstimmung ab, so spricht er dies gegenüber der damaligen öden Verstandesübung an religiösen Begriffen, nimmermehr aber im Sinne einer Rechtgläubigkeit, die es als ihr wichtigstes Geschäft erachtet, Worte und Sätze eines unverstandenen Bekenntnisses den Kindern einzuprägen, damit sie dieselben, sei's einzeln, sei's gar — nach katholischen Mustern — im Chor, bei jedem Anlafs hersagen. Pestalozzi hielt ebensowenig auf einer »so geheifsenen vernünftigen Religionslehre«, die aber nichts weiter leiste, als dafs sie mit grossem Gepränge eine gröfsere Richtigkeit in den Ausdrücken über Glaubensmeinungen, die das Volk, richtig oder unrichtig, gleich nicht versteht, zum Wesen der gottesdienstlichen Verehrung macht und die rechte Seelenstimmung raubt. Nicht mit Religionswörtern erwärme man die Herzen, sondern einzig durch eigene Herzenswärme. Dies Werk erfordert also eine seltene Höhe der Gemütsbildung, Reinheit in den Ansichten des Lebens, aufrichtige Liebe.

Das Leben bildet, dieser, sein grofser pädagogischer

Digitized by Google

Fundamentalsatz gilt ja in ganz besonderem Mafse von der Erstarkung des religiösen Gefühls. Niemals erhebt sich der Mensch durch Erläuterungen und Erklärungen vom Wesen der Liebe und des Glaubens zu wahrer Religiosität, sondern allein durch die Thatsache des wirklichen Glaubens und der wirklichen Liebe. Mit nachdrücklichem Eifer warnt deshalb Pestalozzi besonders auch hier davor, dem Kinde leere Wörter in den Mund zu legen und seinem Gedächtnisse einzuprägen, von denen es durch kein Gefühl ein Realfundament ihrer wirklichen Bedeutung in sich trägt«; auch im Religiösen ist dies »der Grundstein aller Verkehrtheit und aller Unnatur,« die Quelle unendlicher Irrtümer, Anmafsungen und Lieblosigkeiten. »Die Oberflächlichkeit unserer diesfälligen Routineübung reizt gewöhnlich allgemein zum gedankenlosen Maulbrauchen, . . . zum leidenschaftlich erregten Schwatzen über Dinge, die man nicht versteht«. In der 1. Aufl. des V. Teiles von »Lienhard und Gertrud« wird vom Pfarrer gesagt: »Er liefs von nun an seine Kinder gar keine Meinungen mehr auswendig lernen, namentlich die Zankapfelfragen, die seit 200 Jahren das gute Volk der Christen in so viele Teile geteilt haben und ihm gewifs den Weg zum ewigen Leben nicht erleichterten . . . Er strich den abenteuerlichen Wortkram seiner grofsen Maulreligion durch, . . . und zeichnete ihnen mit eigener Hand die wenigen weisen und frommen Stellen in ihrem Lehrbuch an, die sie noch auswendig lernen sollten. Er liefs nicht mehr lange Gebete auswendig lernen, weil es wider die klarste Vorschrift des Heilandes sei.«

Aus diesen Äufserungen geht wohl klar hervor, warum für Pestalozzi eine religionslose Schule nicht denkbar ist, aber ebenso fern liegt ihm eine konfessionelle. »Die allgemeine Menschenbildung tritt gegen keine Konfession feindlich auf; wenn aber die Konfession sich als bestimmendes Prinzip für die Gesamtbildung geltend macht, so vernichtet sie damit die allgemeine Menschenbildung; sie will nicht die von Gott dem Menschen gegebenen Anlagen und Kräfte bilden, sie tritt also feindlich auf gegen den göttlichen Willen, sie wird zur Sünde« (Seyffarth, im 4. Bd., S. 22). Sollte das nicht auch vom konfessionellen Religionsunterricht in der Volksschule gelten?

Doch wir hätten die Tragweite der religiösen Anschauungen Pestalozzis noch ganz unzulänglich gekennzeichnet, gedächten wir nicht zum Schlusse der Bedeutung, welche ihnen zufolge die Religion im Leben hat. Die Kürze der Zeit erlaubt hier nur, einige Grundzüge Ihnen vor Augen zu stellen. Wie die Religion nur durch Lebenswärme gelehrt wird, so besteht sie auch nur in Lebensthat. »Es ist umsonst, dafs du dem Armen sagest: Es ist ein Gott, und dem Waislein: Du hast einen Vater im Himmel. Mit Bildern und Worten lehrt kein Mensch den andern Gott kennen.

Digitized by Google

Aber wenn du dem Armen hilfst, dafs er wie ein Mensch leben kann, so zeigest du ihm Gott; und wenn du das Waislein erziehst, wie wenn es einen Vater hätte, so lehrst du es den Vater im Himmel kennen, der dein Herz also gebildet, dafs du es erziehen mufstest.« Religiosität ist wohl zunächst stilles, frommes Leben des Herzens, aber aus ihrer geheimnisvollen Quelle entspringt ein befruchtender Strom. »Der Weg zum Himmel ist die Erfüllung der Pflichten der Erde.« Ohne diese wäre Frömmigkeit kraftlos und innerlich unwahr. In allen seinen Schriften dringt Pestalozzi mit Nachdruck auf frische, fröhliche, gehaltvolle Lebensarbeit auf allen Gebieten. Er, der Idealist vom reinsten Wasser, der selber alles hingab, wollte das Menschenglück auf den Gebrauch der natürlichen Mittel aufgebaut wissen, die Gott uns an die Hand gegeben. Es ist der gesunde Geist des wahren Evangeliums Jesu, der die Worte durchweht: »Die Religion soll mir zwar, wenn ich die Welt verlasse, Kräfte geben, zu zeigen, dafs ich nichts verlasse, dafs mein Herz gröfser ist als die Welt, und dafs meine Hoffnungen weiter gehen, als auf ihr zu leben; aber eben darum soll sie mich in den Stand setzen, die Welt, so weit ich soll, für die Meinigen zu gebrauchen, so lang ich lebe, und ihnen Vater und Bruder zu bleiben, so lange ein Atem in mir ist. Gott hat uns zu Menschen gemacht und zu Söhnen der Erde. Die Erde giebt uns Brot und Freuden, und die Natur bindet die Nachkommenschaft und die Nebenmenschen uns ans Herz, und erst wenn es erkaltet, löst sich dieses Band auf, das den Menschen an die Erde bindet, und es ist das Nahen des Todbettes, welches dem Erdmenschen zuruft: Gieb acht auf den Teil der Erde, der in deiner Hand ist, und reinige und heilige den Staub, den Gott dir gegeben, und gieb ihn froh und heiter denen, denen er gehört. Die Religion ruft den Menschen nicht ab von den Pflichten der Erde; das gröfste, was sie uns geben kann, ist Stärke zu allem, was auf der Welt gut und nützlich ist . . . Die religiösen Pflichten des Menschen sind in zeitliche Sachen hineingewoben, und der Tod allein haut diesem Gewebe den Faden ab. Wir aber müssen sozusagen auf diesem Webstuhl sitzen bleiben, bis der letzte Atem hin ist, und uns der Unseren und aller Menschen annehmen, so lange unser Herz schlägt.« Das Erbauliche eines solchen Todbettes hat Pestalozzi mehrfach aufs ergreifendste dargestellt.

Besonders lieb war ihm Göthes Wort: »Edel sei der Mensch, hülfreich und gut«, entsprach doch dies seiner eigenen tiefen und selbsterprobten Überzeugung, »dafs der Mensch sich so leicht diese Welt zum Himmel umschaffen kann, wenn sein Herz voll Liebe und Erbarmen gegen die Schwachen und Armen ist. Dies Herz voll Liebe und Erbarmen im Lande wieder herzustellen, scheint mir die erste Pflicht der Menschlichkeit.« Dazu thäte freilich auch in unserer Gegenwart, ja in ihr vielleicht noch mehr als in jenen

Digitized by Google

ihr gegenüber viel einfacheren Verhältnissen, eine so vortreffliche Anleitung zum Wohlthun not, wie sie Gertrud ihren Kindern giebt; denn von jenem Zartgefühl gegen den Unterstützten dürfte in dem fast prunkvollen Charakter mancher privaten und öffentlichen Wohlthatsübung unserer Tage herzlich wenig zu entdecken sein. Man ist da oft versucht, an jene Wohlthätigkeitsgesellschaft im dritten Teile von Lienhard und Gertrud zu denken, die unter dem Scheine, der Armut aufzuhelfen, nur zur Verherrlichung ihrer Spitzen dient, und so mit der Strahlenkrone christlicher Nächstenliebe prahlend, vielmehr heilige Fundamente des Volkslebens untergräbt.

Pestalozzi redet überall das Wort einem Christentum der That. Seine Abneigung gegen die Unart, unnötiger und unnützer Weise irgendwann religiöse Worte zu machen, ist so tiefgehend, dafs die Abneigung mancher kirchlichen Kreise gegen ihn sehr begreiflich ist, weil dort eine Menge religiöser Ausdrücke gewohnheitsmäfsig und oft genug gedankenlos gebraucht wird, oder gar ihr Gebrauch als unerläfslicher Stempel für die Religiosität einer mündlichen oder schriftlichen Äufserung gilt. Aber hat er nicht recht, wenn er sagt: »Der wahrhaft Fromme ist kein Spruchheiliger. Ich traue den Leuten, deren zweites Wort ein Spruch aus der Bibel ist, selten sehr viel Gutes zu. Es ist nicht für uns und in uns, dafs wir mit anderer Leute Worten reden sollen, und am wenigsten mit Worten von Heiligen und Leuten, die viel mehr sind als wir. Das steht uns ja nicht an und pafst nicht. So wie wir täglich auf Gottes Boden und gemeine Dinge mit einander verhandeln, ist wahrlich die Sprache unserer Brüder, die mit uns da herumkriechen, die beste für uns. Man versteigt sich so leicht in der Sprache der Apostel und Propheten, und wer am natürlichsten und gemeinsten in der Welt geredet hat, ist doch der Herr Christus. Und von den Aposteln und Propheten hat auch so ein jeder seine eigene Manier, und keiner suchte eben seine Meinung stark in Propheten- und Heilandssprüche einzukleiden. Der beste Spruch ist gewifs für einen jeden der, der ihm am reinsten und geradesten aus dem Herzen kommt, wenn dann schon ein Apostelspruch für den Apostel zehnmal schöner und gröfser gewesen sein mag. Es mufs eine jede Sache, die ein Mensch redet, ganz aus seinem Herzen und seinem Kopfe kommen, wenn sie Eingang finden will.«

Wo aber diese einfache Herzenssprache am sichersten erlernt werden möge, das sagt uns wiederum Pestalozzi, indem er mit nie ruhender Beredtsamkeit das Familienleben als den geheiligten Ausgangspunkt alles Guten auf Erden, als die Stätte höchsten Erdenglückes hinstellt. Wie spricht in Lienhard und Gertrud die häusliche Samstagabend-Stunde zum Herzen! wie lieblich ist die Sonntagsfreude der Familie! Wie bewegt stehen wir selber mit an dem Sterbebette der Grofsmutter und an demjenigen des Hübelruedi! Wie wundervoll ist dargestellt, wie selbst in der

Digitized by Google

»Leib und Seele erlahmenden« Arbeit der Baumwollspinnerei eine Harmonie der äusseren und inneren Thätigkeit gewahrt bleibt, weil die seelische Gemeinschaft der zusammen arbeitenden Familienglieder, das natürlich- sittliche Band des Wohlwollens zwischen Eltern und Kindern, der äusseren Arbeit alle Härte nimmt! Pestalozzis Idee von der Wohnstube steht im innigsten Zusammenhang mit dem Gedanken des Evangeliums, der das weibliche Geschlecht zur Höhe reiner Humanität erheben will, nicht minder mit der uralten Eigentümlichkeit aller deutschen Stämme, das Zusammenleben von Eltern und Kindern für etwas Heiliges zu achten. Von der Wohnstube aus geht nach seiner Überzeugung der Segen oder der Fluch eines Landes aus. »O da ist ein heiliger Ort, da versteht man einander, da geht einem alles so ans Herz; da soll man einander lieb sein, wie man sonst nirgend in der Welt einander lieb ist. Der Mensch muss für sein Herz notwendig gleichsam einen Feuerherd haben, an dem es für ihn immer warm ist, und das ist ihm die Wohnstube«. Diese ihm überaus teuere Idee von der Wohnstube hat Pestalozzi in Verbindung gebracht mit den Schicksalen seines Vaterlandes, mit dem Geist der Gesetzgebung, auf den er mit aller Aufbietung seiner reichen Kraft Einfluss zu gewinnen strebte, auf die Lösung der Frage endlich, die schon ihm im Grunde die allerwichtigste war, und die es jetzt noch mehr für uns ist, der sozialen Frage. Sehr richtig bemerkt Natorp (a. a. O. S. V): »Die eigentümliche Bedeutung Pestalozzis liegt in der bestimmten Art der Verknüpfung des pädagogischen mit dem soziologischen und wieder mit dem religiösen, das heisst aber für ihn, dem sittlichen Problem.« Indem er sein Bildungsideal: Harmonie der physischen, geistigen und religiösen Kräfte des Menschen, vom Individuum auf die ganze Gesellschaft überträgt, sucht er die Aufgabe, die unbedingt die höchste, uns vom Evangelium gestellte Aufgabe genannt werden muss, ihrer Lösung entgegen zu führen, allen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zum wahren Menschentum, zur wahren Sittlichkeit und zum verdienten Anteil auch an den äusseren Gutthaten Gottes auf Erden zu verhelfen. »Das Eine und Höchste, nach dem seine Liebe trachtete, war dies, die Armen und Unglücklichen durch eine bessere Erziehung zu heben zu einem befriedigenden, auch sittlich schönen Dasein. Opfer, Streben und Ziel Pestalozzis galten dem Menschen im Menschen. Darum umfasste seine Liebe in ihrem innersten Wesen nicht blofs einzelne Klassen der Menschen, sondern die ganze Menschheit. Eine solche Liebe erscheint nicht oft auf der Erde.«[1])

[1]) Dr. H. Morf, der hochverdiente Pestalozziforscher und beste Pestalozzi-Kenner, in seinem Werke, »Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung.« IV, 615.

Digitized by Google

Es ist unsere heiligste Überzeugung, dafs in den heifsen sozialen Kämpfen der Gegenwart eine Gesundung der Gesellschaft nur auf derjenigen Grundlage zu erhoffen ist, die schon vor einem Jahrhundert Pestalozzi mit prophetischem Flammengeiste und in wunderbarer Liebeskraft in ihren Hauptzügen hingestellt hat.

Weil Pestalozzi lebenslang im Geiste der Gottes- und Menschenliebe gefühlt, gedacht, gewirkt und gelitten hat, gilt er uns als einer von denen, die uns am anschaulichsten lehren und zeigen, wie das Reich Gottes auch in unserer Zeit wachsen könne. Ein Blümlein im Kranze reicher Geburtstagsgrüfse sei darum unser heutiger Vortrag! Innigst dankbar dem teuren Mann, den die Inschrift über seinem Grabe zu Birr »einen Erzieher der Menschheit« nennt, der da that »alles für andere, für sich nichts«, sprechen wir aus vollem Herzen in dieser Stunde:

»Segen seinem Namen!«

II.

Die Taufe Jesu.

Für das 5. Schuljahr darstellend behandelt von O. Pefsler in Dresden.

I. 1. Ziel: Wie Johannes der Täufer und Jesus gute Freunde wurden.

Bisher kennen sich beide Männer noch nicht. Sie haben sich weder gesehen noch gesprochen; leben sie doch an zwei weit von einander entfernten Orten Palästinas, wo nämlich? — Nazareth war von Jericho, in dessen Nähe Johannes am Jordan lehrte und taufte, etwa 3 Tagereisen entfernt. Jesus ist kein Knabe mehr. Seitdem er zum ersten Male den Worten der Schriftgelehrten im Tempel gelauscht hatte, sind 18 Jahre vergangen. Wie alt ist Jesus also? — Während dieser Zeit haben sich die Worte erfüllt, mit denen die Jugendgeschichte des Herrn schliefst; welche? — Nun ist Jesus ein Mann geworden, weiser als alle Schriftgelehrten, beredter als alle Prediger, besser als alle Menschen. Aber vor dem Volke hat der Herr noch nicht gepredigt. Noch ist Jesus ein stiller, unbeachteter Mann aus Nazareth. Auch in seiner Heimat weifs man von ihm nichts weiter zu erzählen, als dafs er der Sohn des Zimmermanns Joseph sei, der mit jedermann, vor allem aber mit Unglücklichen mild und freundlich sei.

Digitized by Google

So kam es, dass auch Johannes noch nichts vom Herrn gehört hatte. Wohl aber war das Gerücht von dem Prediger in der Wüste bis in das stille Nazareth gedrungen; auf welche Weise? — Da hörte nun Jesus erzählen,

a.) worüber Johannes predigte, nämlich?

b.) was er von den Pharisäern hielt, nämlich?

c.) was er von den Zöllnern und Kriegsknechten forderte, nämlich?

d.) wie er die Reichen ermahnte, wohlzuthun und mitzuteilen, nämlich?

e.) wie er die Bufsfertigen taufte, nämlich?

Da ergriff den Herrn wieder dieselbe Sehnsucht, die schon den Knaben in den Tempel geführt und dort festgehalten hatte. Was wird er gethan haben? — Welchen Weg wird er eingeschlagen haben? — Johannes und Jesus sind bald bekannt geworden. Wenn am Abend sich die Menge verlaufen und die heifse Wüste sich abgekühlt hatte, dann safsen beide Männer neben einander, öffneten in eifrigem Gespräche ihre Herzen und wurden gute Freunde. Jesus lässt sich von Johannes erklären, was dieser mit den Worten meine: »Thut Bufse; denn das Himmelreich ist nahe herbeigekommen!« Da wird ihm Johannes sagen,

a.) wie der kommende Messias dem David gleichen würde, nämlich? (Diese Frage und die folgenden wurden beantwortet bei Behandlung der Geschichte: Johannes lehrt und tauft.)

b.) wie nach der Befreiung Israels eine glückliche Zeit des Friedens sein würde, nämlich?

Die Krieger werden ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spiefse zu Sicheln machen. Ein jeder wird unter seinem Feigenbaum und Weinstock in Frieden wohnen.

c.) wie aber an diesem himmlischen Leben nicht jeder Israelit teilnehmen dürfe, wer nicht?

d.) wie der Messias es dem Bauer gleich thun würde, der mit der Wurfschaufel den Weizen von der Spreu sondert, nämlich?

e.) wie es darum höchste Zeit sei, Bufse zu thun und sich taufen zu lassen.

Als Johannes von der Bufse des Sünders redete, da stimmte ihm Jesus freudig zu. Da fing er an zu reden und entwickelte dem Johannes die Gedanken, die er später in seinem Gleichnisse vom verlornen Sohne seinen Zuhörern so gern und so eindringlich vortrug. Da redete Jesus von der Trennung des Sünders vom himmlischen Vater, von der Heimkehr, von der herzlichen Aufnahme des Bufsfertigen. Was mag Jesus darüber gesagt haben? — Dem Sünder den Heimweg zu zeigen, ihn zur Heimkehr zu bewegen, das müsse der Messias thun. Er müsse einem Hirten gleichen, der sein verlornes Schaf sucht. Und ein solcher Messias

Digitized by Google

wolle er, Jesus, sein. Dazu sei er von Gott berufen, dazu sei er auf Erden gekommen.

»Des Menschen Sohn ist gekommen, zu suchen und selig zu machen, was verloren ist!« rief Jesus aus.

Da wollte also Jesus ein anderer Messias sein, als die Propheten verkündigt, als Johannes und das Volk erwarteten.

Er wollte einen andern Feind bekämpfen, nämlich? — Er brauchte dazu andere Waffen, welche? — Er wollte nicht ein irdischer König sein: des Menschen Sohn ist nicht gekommen, dafs er sich dienen lasse. — Gleicht er aber nicht auch einem Könige? — Wer sind seine Unterthanen? — Wo ist sein Reich? — Mit welchen Schätzen beglückt er seine Unterthanen? — Auch Jesus will Frieden bringen, Frieden im Herzen des Sünders und Frieden gegen den Nächsten, inwiefern?

All das sagte der Herr dem Täufer. Da mag Johannes ausgerufen haben, was er später dem Volk antwortete, als ihn diese für den Messias hielten, was? —

Da gewann Johannes den Herrn so lieb, wie einst Jonathan den David lieb gewann, als dieser den Philister erschlagen hatte.

Jesus aber ehrte auch Johannes, indem er sprach: Du bist es, von dem der Prophet sagt: Es ist eine Stimme eines Predigers in der Wüste, bereitet dem Herrn den Weg und machet auf dem Gefilde eine ebene Bahn unserm Gotte.

---

2. Ziel: Jesus sprach zu Johannes: Taufe auch mich!

Dieses Verlangen überraschte den Täufer, warum? — Er antwortete dem Herrn: »Ich bedarf wohl, dafs ich von dir getauft werde, und du kommst zu mir?« Jesus aber meinte, dafs er sich nicht taufen lassen wolle seiner Sünden halber wie die andern; sondern wie einst Elias im Auftrage Gottes seinen Mantel auf Elisa geworfen habe, so wolle er sich durch die Taufe zum Messias weihen lassen. Das war ein Freundesdienst und ehrenvoller Auftrag für Johannes, ein schöner Lohn für die Demut und Bescheidenheit des Täufers. Wie vollzog sich die Taufe? — Es ist uns nicht erzählt, was Jesus während der Taufe dachte; versucht aber, in sein Inneres zu blicken. Welche Bitte wird er an Gott gerichtet haben? — Da Jesus ein anderer Messias sein wollte, wird er auch eine Frage an Gott stellen, welche? Hast du Wohlgefallen an meinem Vorhaben?

Die Gedanken des Herrn könntest du auch mit den Worten einer dir bekannten Liederstrophe geben, mit welcher?

Sprich ja zu meinen Thaten —.

Als Jesus dem Wasser des Jordans entstieg, that sich der Himmel auf über ihm. Johannes sah den Geist Gottes gleich einer

Digitized by Google

Taube herabfahren und über Jesus kommen. Eine Stimme vom Himmel herab sprach: »Dies ist mein lieber Sohn, an welchem ich Wohlgefallen habe!«

Diese wunderbaren Zeichen sind dem Herrn eine Antwort und Erfüllung seiner Bitte. Inwiefern hat ihm Gott seine Bitte erfüllt? — Wie hat Gott seine Frage beantwortet? — Der Himmel öffnete sich. Wie ist das zu verstehen? Heut schliefst er wieder auf die Thür zum schönen Paradies —. Ja, wie einst Engel die Seele des armen Lazarus in Abrahams Schofs trugen, so tragen sie auch die Seele des bufsfertigen Sünders ins Himmelreich.

II. Du hast kennen gelernt, wie Jesus mit dem Sünder umzugehen gedachte. Wie behandelte er den Gichtbrüchigen? Wie ganz anders verfuhr Moses gegen die Anbeter des goldnen Kalbes! Welchen Befehl gab er? Gürte ein jeglicher sein Schwert auf seine Lenden . . . und erwürge seinen Bruder, Freund und Nächsten! Denke auch daran, wie es dem Achan erging! — Und wie strafte Elias am Bache Kison die Diener Baals? — Auch Moses, Josua und Elias meinten nach Gottes Willen recht zu handeln. Aber wie ganz anders als Jesus verstehen sie Gottes Willen! Wer findet den Unterschied? Moses denkt sich Gott als einen strengen Richter, der den Tod des Sünders verlangt. Jesus zeigt uns Gott als den himmlischen Vater, der den heimkehrenden verlornen Sohn herzlich aufnimmt.

Hat sich Gott seit Moses so verändert? —

Wie ist dieser Unterschied zu erklären? Moses und Elias haben Gott nicht besser erkannt, Jesus dagegen kennt Gott besser.

Er hat dem Sünder die frohe Botschaft gebracht: Gott will nicht den Tod des Sünders, sondern dafs er sich bekehre und lebe.

III. Wozu mahnt dich dieser Spruch?

Wie tröstet er dich?

Als du getauft wurdest, da brachten dich deine Eltern zu Christo wie einst die Mütter ihre Kindlein zu dem Herrn führten.

Welches Versprechen haben wohl damals deine Eltern und Paten dem Herrn gegeben? —

Einst wirst du dieses Versprechen dem Herrn selbst geben müssen, wann? Was mufst du thun, um dann dieses Versprechen mit gutem Gewissen geben und auch halten zu können? — Wie einst den Herrn am Jordan, so stärke Gottes Geist auch dich, dafs auch du ein Kind Gottes seist und bleibest, an dem Gott Wohlgefallen hat.

Digitized by Google

B. Mitteilungen.

I. Bericht über die Pfingsten 1896 in Liegnitz abgehaltene Jahresversammlung des schlesischen Vereins von Lehrern und Freunden der evang. Schule.

An dieser Versammlung, welche am III. Pfingsfeiertage im Vereinshause zu Liegnitz tagte, nahmen u. a. der Generalsuperintendent Dr. Erdmann, Graf Rothkirch Panthenau, der Vorsitzende der schlesischen Provinzial-Synode, Provinzialschulrat Dr. Leimbach, Pastor Streetz, Superindentent der Diöcese, Geistliche, Lehrer und Lehrerinnen aus Liegnitz und Niederschlesien teil. Provinzialschulrat Dr. Leimbach ergriff, in den ersten Punkt der Tagesordnung eintretend, zuerst das Wort. Derselbe erstattete Bericht über den vorjährigen evangelischen Schulkongreſs in Potsdam und schilderte besonders die Eindrücke, die er auf demselben empfangen hatte. Entschiedenen Einspruch erhob er gegen die in der Presse zum Ausdruck gekommene Meinung, daſs der Schulkongreſs bildungsfeindliche Absichten verfolge. Der Vorsitzende der Versammlung. Professor Dr. Tröger-Breslau, der auch am Kongreſs teil genommen hatte, dankte dem Vortragenden und fügte aus seinen eignen Beobachtungen noch mancherlei hinzu.

Punkt 2 der Tagesordnung bildete ein Vortrag des Mittelschullehrers Grabs aus Glogau über das Thema: »Der Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule.« Im Eingange erörterte der Vortragende die Ursachen, denen es zuzuschreiben sei, daſs die Zillersche Pädagogik, welche seit zwanzig Jahren den Gegenstand lebhafter Diskussion gebildet, verhältnismäſsig geringe Ausbreitung, wenigstens in den ostelbischen Provinzen, gefunden hat. Nicht wenige blieben ihr deshalb fern, weil Ziller auf den Schultern Herbarts steht und weil sie aus dieser Thatsache den Schluſs ziehen, man müsse, um Ziller zu verstehen, auch den ganzen Herbart, also nicht bloss seine pädagogischen, sondern auch seine philosophischen Werke, studieren. Doch das sei eine falsche Annahme. Herbart selbst war erst Erzieher und pädagogischer Schriftsteller, dann Metaphysiker und Schöpfer eines philosophischen Systems.

Man könne sehr wohl seine pädagogischen Gedanken annehmen, ohne deshalb verpflichtet zu sein, seine Atomenlehre sich anzueignen. Überdies sei es nicht jedermanns Bedürfnis, mit seinem Denken bis zu den letzten Ursachen alles Seins zurückzugehen. — Mehrfach habe man auch einzelne Sätze Herbarts, namentlich solche seiner Metaphysik, aus dem Zusammenhange herausgerissen, falsch ausgelegt und als Unsinn hingestellt. Auf Grund dieses selbst erst konstruierten Widersinns habe man gefolgert:

Digitized by Google

eine Pädagogik, die auf falschen Voraussetzungen aufgebaut sei, könne unmöglich etwas taugen — eine zweite Ursache der anfangs genannten Erscheinung. — Wieder andere, besonders Theologen, hätten an Zillers Lehrplan Anstofs genommen, weil nach demselben die biblische Geschichte als Unterrichtsgegenstand in den beiden ersten Schuljahren nicht auftrete, sondern an deren Stelle profane Erzählstoffe, Märchen und Robinson, zum Ausgangspunkte für die Gesinnungsbildung gemacht würden. — Wieder anderen — das ist der Mehrheit in den grofsen Lehrervereinen — sei Ziller zu konfessionell und positiv, sein entschiedenes Eintreten für die konfessionelle Volksschule sei die Veranlassung zur Gegnerschaft aller derjenigen, welche die allgemeine Volksschule bezw. den konfessionslosen Religions-Unterricht auf ihr Programm geschrieben. — Hierauf gab der Redner eine Charakteristik der von Ziller geforderten Reformen im Religionsunterrichte. Erstlich solle die Religion nicht wie bisher in drei oder vier verschiedenen, unabhängig neben einander herlaufenden Lehrgängen, sondern in einem einzigen konzentrierten Lehrgange gelehrt werden, nämlich auf der breiten lebensvollen Grundlage der biblischen Geschichte, aus welcher durch vertiefende Betrachtung, Vergleichung und Abstraktion die Lehren und Gebote Christi, also die Katechismussätze, naturwüchsig einzeln herauswachsen, an welche gegebenenfalls auch die religiöse Poesie oder das Kirchenlied als der Ausdruck gehobener Stimmung und Anbetung sich anschliefse. — Zweitens sollen die biblischen Erzählungen nicht in der Weise der konzentrischen Kreise auseinander gerissen, der Zusammenhang der heiligen Geschichte solle nicht aufgelöst werden, sondern die biblische Historie soll in grofsen zusammenhängenden Ganzen nach chronologischer Folge in ernster, langer, sich tief einprägender Beschäftigungsweise gelehrt werden, so dafs der Schüler sich liebevoll in Leben und Schicksal der vorbildlichen Persönlichkeiten vertiefen, in ihr Empfinden und Wollen, Handeln und Dulden sich hineinversetzen und ähnliche Gefühlszustände in sich ausbilden könne. So nur werde ein tiefes und anhaltendes Interesse, korrespondierend mit der aufsteigenden Geistesentwickelung, begründet und ein machtvoller einheitlicher und vielfach verknüpfter religiös-sittlicher Gedankenkreis im Schüler errichtet. — Zum dritten wende sich Ziller gegen das übliche Unterrichtsverfahren. Besonders die katechetische Unterrichtsform bei der Katechismuserklärung entbehre jedes Einflusses auf die Charakterbildung, aber auch das in der biblischen Geschichte übliche Verfahren entspreche nicht den psychischen Vorgängen beim Lernprozefs und liefere deshalb einen verhältnismäfsig geringen Beitrag zur Willensbildung. Hierauf skizzierte der Vortragende die Gestaltung des Verfahrens nach den formalen Stufen. — Als ein viertes charakteristisches Merkmal des in Rede stehenden Unterrichts wurde die von der Zillerschen Schule ganz entschieden geforderte Umgestaltung des Lehrplans genannt. Der jetzige Lehrplan sei eigentlich gar kein Plan, sondern ein blofses Aggregat, eine Summe von Stoffverteilungen, deren jede einzelne, ohne Rücksicht auf den obersten Erziehungszweck und unbekümmert um das, was gleichzeitig in den anderen Lehrfächern gelehrt werde, ihren Weg gehe. Auf diese Weise

Digitized by Google

komme keine Über- und Unterordnung, auch keine Konzentration, sondern eine höchst nachteilige Zerspaltung und Zersplitterung im Bewufstsein des Schülers zu stande, also ein Geisteszustand, welcher der Charakterbildung schnurstracks zuwiderläuft. Im Gegensatz zu dem bestehenden fordere Ziller einen Lehrplan, in welchem die Unterrichtsfächer nach ihrer Leistungsfähigkeit für die Erzeugung der edlen Gesinnung in eine Rangordnung gebracht und demnach den gesinnungsbildenden Lehrgegenständen eine Vorzugsstellung eingeräumt werde: der wichtigste derselben, der Religionsunterricht, habe im gesamten Unterricht gewissermafsen die Rückenwirbelsäule zu bilden.

Im II. Teile des Vortrags wurde seitens des Redners ausgeführt, wie Ziller zu seinen Forderungen gekommen sei. Kern- und Mittelpunkt seiner 30jährigen Arbeiten und Anstrengungen sei die Frage gewesen: Wie entsteht der sittliche Charakter? Das habe ihn vornehmlich auf die Psychologie, sowie in die Prüfung des üblichen Unterrichts geführt. Einige der gewonnenen Denkergebnisse sind folgende. 1. Der Charakter ist nichts aufser und neben dem Vorstellen und Wollen, sondern es ist ein besonders beschaffenes Wollen, nämlich das konsequente Wollen nach unabänderlichen (sittlichen) Motiven. Wer also den Charakter bilden will, mufs sich ans Wollen wenden. 2. Direkt kann man auf den Willen nicht einwirken, aufser durch Zwang. Ein erzwungener Gehorsam jedoch hat nur geringen sittlichen Wert, weil ihm die Freiheit der Entschliefsung fehlt. Dagegen kann man indirekt das Wollen beeinflussen, nämlich durch Bearbeitung des Gedankenkreises vermittelst des Unterrichts. Die übliche Bearbeitung des Gedankenkreises führt nicht zum Ziele, weil sie die Zwischenglieder, die zwischen intellektueller Erregung und dauernder Willensrichtung liegen, nicht kennt oder nicht berücksichtigt. Kennen ist noch kein Erkennen, Erkennen noch kein Wollen, vereinzeltes Wollen noch kein beharrliches charaktermäfsiges Wollen. Ein Unterricht, der das Aneignen von Kenntnissen als Hauptaufgabe betrachtet, kann nicht erziehend wirken; denn der Weg zum Willen führt nicht sowohl durch den Kopf, als vielmehr durchs Herz. 3. Darum mufs der Unterricht neben bzw. mit allem neuen Wissensmaterial auch tiefe Wertschätzungen, ein Wohlgefühl während des Lernens, ein Wohlgefallen an dem Gelehrten, ein Verlangen nach weiterer Beschäftigung mit den angeeigneten Vorstellungen erzeugen, mit einem Worte: einen Geisteszustand, der die anderen überragt und den Herbart und Ziller als Interesse bezeichnen. — Des Näheren wurde hierauf die Frage untersucht: Wie ist der Religionsunterricht zu gestalten, damit er ein tiefes nachhaltiges sittlich-religiöses Interesse einpflanze und die ideale, christliche Weltanschauung begründe? Religion und Religiosität seien kein blofses Wissen, was man erlernen könne, auch keine tote theologische Gelehrsamkeit, sondern Leben. Leben aber entsteht nur am Leben, wie die Flamme am Feuer hauptsächlich durch den Umgang oder lebendigen Verkehr. Eine Quelle aufserordentlich reichen religiösen Lebens sei die heilige Geschichte, wie sie die Bibel bietet. Hier aber sei das Leben an den Buchstaben gebunden, darum müsse das hier schlummernde Leben geweckt

Digitized by Google

werden. Das geschehe, wenn der Schüler in eine innige Anteilnahme an den Geschicken der biblischen Personen versetzt wird, so dafs er gewissermafsen die biblische Geschichte, soweit das möglich, in sich mit- und nacherlebt. Diese Wirkung des Unterrichts hängt aber von bestimmten Bedingungen ab. a) Vor allem mufs sich der Schüler hinreichend lange in die geschichtlichen Vorgänge vertiefen; durch kurze vorübergehende Begegnung kann kein segenbringender Umgang, auch der ideale nicht, zu stande kommen. Darum sei der Unterricht nach den konzentrischen Kreisen entschieden zu bekämpfen. b) Wirkliche Urteile und Erkenntnisse, Sympathie und Wertgefühle entstehen nur dann mit der erforderlichen Lebendigkeit im kindlichen Geiste, wenn Handlungen und Motive dem kindlichen Ideenkreise nicht allzufern stehen. Darum müsse bei Auswahl des Geschichtsstoffes die Rücksicht auf die psychologische Nähe die entscheidende Instanz sein. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet sei die Stofffolge, wie sie in »Die Acht Schuljahre« von Rein, Pickel und Scheller eingehalten ist, als die richtige anzusehen. Ohne energische Inanspruchnahme der kindlichen Phantasiethätigkeit, besonders auf der Stufe der Analyse und auch der der Synthese, würde in den meisten Fällen der mächtige Effekt auf das Innere des Kindes ausbleiben. Am Schlusse wies der Unterzeichnete nach, in welcher Beziehung der Vortragsgegenstand zu den Bestrebungen des Vereins stehe. — Die Besprechung erging sich nur über einige Punkte des Referats. Da die grofse Mehrheit der Anwesenden die Herbartsche Pädagogik nicht oder nur wenig kannte, so waren von vornherein vielfache Einwendungen zu erwarten. So wurde u. a. bestritten, dafs die biblischen Geschichten mit den Sechs- und Siebenjährigen erfolgreich noch nicht behandelt werden könnten; auch sei die religiöse Mitgabe des Hauses im Vortrage zu niedrig eingeschätzt, zudem dürfe man auch die Wirkung des göttlichen Geistes nicht unbeachtet lassen. Dieser, der theologischen Beurteilungsweise gegenüber vertrat Referent den pädagogischen Standpunkt, nach welchem zwar »transcendentale« Einflüsse zugegeben, ja vorausgesetzt würden, dennoch in den Erörterungen von denselben abgesehen werden müsse, weil sich solche auf den Geist Gottes zurückzuführenden Wirkungsweisen menschlicher Beurteilung völlig entzögen, dieselben auch leicht zum Ruhekissen der Bequemlichkeit gemacht werden könnten. Dagegen hätte der Lehrer stets sich gegenwärtig zu halten, dafs auch im Geistesleben strenge Kausalität bestehe, also dafs bestimmte Ursachen auch bestimmte Wirkungen nach sich zögen, und deshalb habe er so zu arbeiten, als hänge der Erfolg in erster Reihe von seiner eigenen unterrichtlich-erziehenden Thätigkeit ab. Hinsichtlich der den Kleinen eigentümlichen Empfänglichkeit für die religiösen Wahrheiten vertraten zwei Redner grofsen Optimismus, welchem jedoch entgegengetreten wurde mit Hinweis auf Christi Lehrthätigkeit und ihren äufserlich geringen Erfolg und auf die vom Heilande im Gleichnisse »Vom vielerlei Acker« hierüber gegebene Erklärung.

Zum Schlufs ist noch zu berichten, dafs von der Versammlung eine Resolution betr. das Lehrerbesoldungsgesetz angenommen wurde. Dieselbe

hatte folgenden Wortlaut: »Wir bedauern aufs tiefste die Ablehnung des Lehrerbesoldungsgesetzes durch das Herrenhaus und hoffen zuversichtlich, dafs beide Häuser des Landtages einer neuen Vorlage der Regierung zur endlichen Ordnung der Gehaltsverhältnisse ihre Zustimmung nicht versagen werden; ebenso hoffen wir, dafs die Regierung in dem allseitig geforderten allgemeinen Volksschulgesetze den konfessionellen Charakter der Volksschule sicher stellen werde.«

Glogau. H. Grabs.

---

2. Bericht über die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Glauchau zu Pfingsten 1896.

In der Vorversammlung am Abende des 23 Mai wurden die Teilnehmer begrüsst durch Lehrer Jochen-Glauchau, der im Vereine mit einigen Kollegen alle äufseren Vorbereitungen in vorzüglicher Weise besorgt hatte. Der Vorsitzende, Prof. Vogt-Wien, erwähnte in einem Rückblicke auf die Schicksale des Vereins im vergangenen Jahre, dafs er zu einer Entgegnung auf Vorwürfe, die sich auf Vorgänge bei der letzten Versammlung in Eisenach bezogen, genötigt gewesen sei, dass er aber auf weitere Kritiken und Entgegnungen im Namen des Vereins nicht einzugehen sich für verpflichtet halte; denn die Aufgabe des Vereins bestehe darin, positive Leistungen zu schaffen. In Zukunft soll einer gröfseren Zersplitterung vorgebeugt werden durch die Aufnahme der Ergebnisse aus den Verhandlungen der grofsen Bezirksverbände (Thüringen, Magdeburg, Rheinland) in das Jahrbuch. Nach Feststellung der Tagesordnungen für die beiden Verhandlungstage berichteten die Delegierten der einzelnen Zweigvereine: Lehrer Fack-Jena, Lehrer Schlegel-Magdeburg, Lehrer Arnold und Gelfert-Chemnitz, Lehrer Zeifsig-Annaberg, Lehrer Hemprich-Mansfeld, Lehrer Franke-Leipzig, Oberlehrer Bahnert-Dresden, Sem. Oberl. Dr. Thrändorf-Auerbach, Dir. Tischendorf-Dohna (brieflich), Prof. Vogt-Wien. Bemerkenswert waren besonders die Ausführungen von Dir. Dr. Just-Altenburg: Wir sind nach Zeiten des Kampfes und der frischen Begeisterung zu den Tagen der Ruhe gekommen. Wenn man sich fragt, was aus jenen bewegten Zeiten geblieben ist, so kann die Antwort lauten, dafs diejenigen, welche in den Kampf mit der Überzeugung, eine gute Sache zu vertreten, eingetreten waren, an dieser Überzeugung festgehalten haben und mit dem Bewufstsein erfüllt sind, dafs ihnen der sachliche Sieg zugefallen ist. Heute steht es so, dafs die Herbartischen Grundsätze nicht mehr Anfechtung und Widerspruch erfahren, dafs sie anerkannt werden auch von denjenigen im Lande, die sie anfangs bekämpft haben. Dazu helfen mehrere pädagogische Vereine, dafs die Herbartischen Ideen sich immer mehr Bahn brechen. Wenn aber eine Sache sich verbreitet, so ist es nicht zu umgehen, dafs sie auch flacher wird. So ist es auch bei uns. Es ist

Digitized by Google

darum dringend nötig, immer wieder zu den Quellen hinabzusteigen: denn es werden sonst gerade die tiefsten und wichtigsten Probleme leicht einer nur äufserlichen Lösung zugeführt. Die Tage des Kampfes und der frischen Begeisterung sind die schönsten, aber auch die Tage der Ruhe haben ihren Vorteil, denn sie gewähren die Möglichkeit, sich in besondere Gebiete zu vertiefen und einzelenes auszuarbeiten. Ich möchte meiner Freude Ausdruck geben, dafs diesmal die Versammlung in Glauchau stattfindet. Sachsen hat ja einen guten Ruf in Sachen des Schulwesens, der sächsische Lehrerstand ist tüchtig, und die sächsischen Schulen gelten mit als die besten in Deutschland. Wer wollte das bezweifeln! Es mufs auch hervorgehoben werden, dafs der sächsische Staat grofse Opfer für das Schulwesen bringt. Auf der anderen Seite sind aber auch die sächsischen Lehrer etwas mit sich selbst zufrieden und nicht geneigt, sich mit grundlegenden Reformen zu beschäftigen. Eher sind sie zu gewinnen für neue Einrichtungen, die nach aufsen wirken, wie Kochschulen und dgl. Unsere Pädagogik ist von Leipzig ausgegangen. Wie wenig hat sie dort aber Einflufs erlangt. So ist es auch mit dem übrigen Sachsen. Es haben sich zwar überall kleine Kreise zur Pflege der Herbartischen Pädagogik gebildet, aber im grofsen und ganzen hätte man von dem sächsischen Lehrerstande mehr erwarten dürfen. Ich glaube, dafs die Seminare noch mehr thun könnten. Nach der verhältnismäfsig kurzen Erfahrung, die ich da gemacht habe, läfst sich durch sie Grofses erreichen. Ich schliesese mit dem Wunsche, dafs auch in den sächsischen Landen sich etwas mehr Wärme und Hingabe an unsere Sache zeige. Dr. Thrändorf berichtete zum Schlufs auf Grund ihm zugegangener Mitteilungen, dafs in Hermannstadt in Siebenbürgen Capesius die pädagogische Leitung der Übungsschule übernommen hat, dafs in Nürnberg die Reformfragen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts durch Stark in lebhaften Flufs gebracht worden sind, und dafs Zillig im bayrischen Landtage eine sehr energische Verteidigung durch den Abgeordneten Ratzinger erfahren hat. — Im Anschluss an die Sitzung fand eine Besprechung der sächsischen Teilnehmer über den Zusammenschlufs der sächsischen Zweigvereine zu einem Verbande nach dem Vorbilde anderer Landesgruppen statt. Es ist zu hoffen, dafs der allgemein und lebhaft geäufserte Wunsch nach einer solchen Verbindung recht bald verwirklicht werde.

Verhandlungen am 24. Mai. Nach einer Begrüfsung der zahlreichen Versammlung durch den Vertreter der städtischen Schulverwaltung in Glauchau, Herrn Bürgerschuldirektor Stopp, wird zuerst über Peter Zilligs Arbeit »Zur Lehrplanfrage in der Volksschule (Fortsetzung)« verhandelt. Einleitend erörtert der Vorsitzende, dafs die Auswahl der Unterrichtsstoffe nicht nur bestimmt werde von dem Unterrichtszwecke und der Rücksicht auf die Geistesthätigkeiten. Die sich daraus ergebenden Gruppierungen (Gesinnungsstoffe und Erkenntnisfächer: historisch-sprachwissenschaftliche und naturwissenschaftlich-mathematische Gruppe) leiden an Unbestimmtheit. Eine bestimmte Anweisung für die Auswahl der Unterrichtsstoffe geben soziale Anforderungen. So habe die Reformation

Digitized by Google

die Bibel und die Muttersprache der Volksschule, die klassischen Sprachen dem Gymnasium zugewiesen. Der Aufschwung des Verkehrs und Handels im 18. Jahrhundert erzwang die Einführung der modernen Sprachen. Andere soziale Verhältnisse im vorigen Jahrhundert erklären das Auftreten der Heraldik und Gnonomik, der praktischen Weltweisheit als Unterrichtsgegenstände. Die Algebra hielt ihren Einzug in die Schule, weil bei denjenigen Berufsklassen, die wissenschaftlich arbeiten, Verständnis und Teilnahme für die wissenschaftlichen Anstalten geweckt und erhalten werden sollten. Die Frage sei nun, ob wir den Anforderungen der Gesellschaft und sozialen Gruppen ohne weiteres nachzugeben oder uns ihnen gegenüber kritisch zu verhalten haben. Das Recht der Kritik habe die Pädagogik seit Anfang des 18. Jahrhunderts ausgeübt. Die Pietisten räumten mit manchem didaktischen Luxus auf und ersetzten die klassischen durch kirchliche Schriftsteller. In unserm Jahrhundert hat das physische Leiden hervorrufende Übermafs der enzyklopädistischen Richtung zu pädagogischen Reformen geführt. Die Heraldik ist aus der Schule gewiesen worden, weil sie nur eine Erkenntnisthätigkeit des empirischen Interesses ist Dr. Just geht auf die vorliegende Abhandlung selbst ein und führt aus: Man mufs die ideale Gesinnung des Verfassers achten und schätzen, mit der er das Werk der Erziehung betreibt und die einzelnen Fächer des Unterrichts würdigt. Aber wenn man die Abhandlung liest, so hat man den Wunsch, dafs diese ideale Gesinnung nicht immer auch in allzu hohe Worte gekleidet werde. Der Stil des Verfassers schreitet auf Stelzen und man mufs bisweilen lange überlegen, ehe man sich klar wird, was er mit seinen Ausführungen meint Was den Inhalt betrifft, so wird, was Zillig über den Religionsunterricht sagt, wohl Zustimmung und Anerkennung finden. Er geht aber jedenfalls zu weit, wenn er meint, dafs die Religion die gottgefällige Vollkommenheit unseres Wandels gewährleiste. Sie unterstützt nur unser Streben und stärkt unsere Kraft zur Erreichung dieses Zieles. Semiardir. Steuer-Borna stimmt diesen Ausführungen Justs völlig zu und knüpft an den Umstand, dafs die Bemühungen der Herbartischen Schule um die Besserung der religiösen Unterweisung sich mit den gegenwärtigen Bestrebungen der Lehrerschaft überhaupt berühren, die Hoffnung: die Herbartische Pädagogik werde immer festeren Fufs in der Volksschule fassen. Die Arbeit Zilligs sei ein wertvolles Förderungsmittel hierzu. Dr. Thrändorf und Jochen weisen die Ansicht Zilligs zurück, dafs aus dem Gesinnungs-, im besonderen dem Religionsunterricht alle Erkenntnisfächer abgeleitet werden sollen. Der Gesinnungsunterricht stelle nicht den übrigen Fächern ihre Aufgaben, sondern konzentriere dieselben, die von anderer Seite her gestellt werden Prof. Vogt weist auf den Irrtum Zilligs hin, dafs die Erziehungsschule nur eine christliche sein könne. Zillers Autorität könne hier nicht angezogen werden; denn wenn dieser in der allgemeinen Pädagogik. (2. Aufl. S. 24) sagt: Auf dem Boden des Christentums soll die Erziehungsschule zu Christo hinführen, so sei dies etwas anderes, als wenn Zillig behauptet: Die Erziehungsschule soll zu Christus hinführen. Gegen die Auf-

Digitized by Google

fassung Zilligs von der Aufgabe des Geschichtsunterrichtes wendet sich Dr. Just. Er weist darauf hin, dafs der Geschichtsunterricht nur in einem beschränkten Sinne Gesinnungsunterricht sei, indem er Einsicht in die Entwicklung und Schicksale der menschlichen Gemeinschaften und ihrer Bestrebungen vermittelt, die Teilnahme hierfür weckt und zu einstiger Mitwirkung erzieht. Zillig hat diesen Zweck im Auge, wenn er die Geschichte die berufene Lehrerin der Gemeinschaftsbildung unter den Menschen und die Führerin zum menschlich und gesellschaftlich würdigen Wollen nennt. Er geht aber in seinen sonstigen Ausführungen weit über diese eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts hinaus. Auch das Verhältnis dieses Faches zum Religionsunterrichte werde von Zillig falsch angegeben, wenn er der Religion nur die Aufgabe zuweist, die sittlichen Vorbilder darzubieten und durch den Geschichtsunterricht das Anwendungsfeld der gewonnenen Einsicht erschliefsen will. Die Religion habe auch ihr Anwendungsgebiet und zwar ein weiteres als die Geschichte, die nur das Wollen innerhalb der menschlichen Gemeinschaften berücksichtigt. Das rechte Verhältnis zwischen beiden Disziplinen bestehe darin, dafs dieselben Grundsätze, die im Religionsunterrichte ausgebildet werden, auch Anerkennung im Geschichtsunterrichte erfahren. Auch Dr. Thrändorf hält es für falsch, wenn Zillig die psychologische Aufgabe des Religionsunterrichts der historischen Unterweisung übertrage, denn auch der erstere habe das psychologische Verständnis für das Werden des sittlichen Willens, wie für seine Verirrungen zu vermitteln. Ebenso wendet Prof. Vogt ein, dafs Zillig den Wert und die Bedeutung der Geschichte nur vom idealen Standpunkte aus ansieht, während sich in ihr doch auch vieles dem Ideale entgegengesetztes finde, da die einzelnen Perioden meist ein bestimmter Zweckgedanke beherrsche. Die Geschichte als Wissenschaft sei in erster Linie eine politische Disziplin, weil sie es mit der Machtfrage zu thun habe. Es könne daher wohl der sonderbare Schein entstehen, dafs in Bezug auf die Gesinnungsbildung Religion und Geschichte einander entgegengesetzt seien. Die Pädagogik habe nun eben dafür zu sorgen, dafs der Zögling eine einheitliche, nicht ein doppelte Gesinnung erlange, dafs er nicht für sein Handeln zu einer doppelten Buchführung komme, indem er einmal die sittlichen Ideen, das andere Mal die Regeln der Klugheit als mafsgebend betrachte. Zilligs Zusammenfassung der Dichtung, des Gesanges und des Zeichnens als der geschmackbildenden Fächer hält Dr. Just für sachlich berechtigter als die Gruppierung bei Ziller, der den Gesinnungs und Erkenntnisfächern als dritte Gruppe diejenigen Disziplinen anreiht, die sich den beiden ersten nicht eingliedern lassen und keine innerliche Verwandtschaft haben. Er ist aber nicht einverstanden mit der Ansicht Zilligs, dafs das Schöne auf Formen beruhe. Das Schöne wie das Gute beruhen auf Verhältnissen, dieses auf denen des Willens, jenes auf solchen der Töne, Farben, Gestalten, Bewegungen. Prof. Vogt wirft Zillig vor, dafs er Idee und Ideal mit einander verwechsele. Die Idee ist immer etwas Einfaches und nichts Wirkliches, sondern blofs Gedachtes. Das Ideal ist stets ein Zusammengesetztes und Wirkliches, wenigstens etwas psychisch Wirkliches.

Digitized by Google

Zu der Abhandlung »Über den neuen Würzburger Lehrplan. Nebst Beiträgen zur Theorie des Lehrplans« von M. Fack bemerkt Dr. Thrändorf, dafs die beiden ersten Abschnitte (A. Bericht über die Beurteilung des alten und die des neuen Würzburger Lehrplans; B. Der neue Würzburger Lehrplan im Vergleich zum Zillerschen) nicht in dem gegebenen Umfange in das Jahrbuch hätten aufgenommen werden dürfen, da sie nur bekanntes thatsächliches Material bieten. Prof. Vogt und Dr. Just aber rechtfertigen ihre Aufnahme, weil es auch wertvolle Exzerpte gebe, und die meisten das Material sich nicht selbst verschaffen können. Dr. Just giebt aufserdem noch seiner Freude Ausdruck über das Erscheinen der Arbeit im Jahrbuch, da es erfreulich ist, dafs der Verein sich erhebt, sein Urteil abgiebt, dadurch seine Teilnahme zeigt und seine Hilfe gewährt, wenn einzelne Mitglieder im Kampfe stehen. Der Abschnitt C (Grundlegende Untersuchungen) der Fackschen Arbeit giebt darnach Veranlassung zu einer längeren Besprechung, die sich zunächst auf die Ableitung des Erziehungszieles bezieht. Dr. Just hält die Ergebnisse der Untersuchungen Facks für nicht genügend, um die Beurteilung des Lehrplans vornehmen zu können. Sie enthalten mancherlei Unrichtiges, wie gleich der erste Satz zeige, dafs der Lehrplan ein Hilfsmittel für den Unterricht sei, wie etwa der Rechenkasten oder die Wandkarte; er bestimme vielmehr die Gestalt des gesamten Unterrichts. Bedenklicher als die angeführte Behauptung sei die Ansicht, dafs das Erziehungsziel durch die fünf sittlichen Ideen bestimmt wird. Dasselbe werde durch die Ethik und zwar in ihrem angewandten Teile angegeben, wo zu den Ideen die Persönlichkeit hinzutritt. Auch die Frage: Kann man eine sittliche Forderung aus einer einzigen Idee ableiten? sei nicht richtig und wertlos für die folgenden Untersuchungen. Gewifs könne eine sittliche Forderung aus einer einzigen Idee ebenso gut wie aus mehreren abgeleitet werden. Darum handele es sich aber nicht, sondern die Frage hätte lauten müssen: Kann das Wollen einer Persönlichkeit nur nach einer Idee beurteilt oder mufs es nach der Gesamtheit der Ideen beurteilt werden? Es habe stets das letztere zu geschehen. Das Streben z. B. dürfe nicht blofs von der Idee der Vollkommenheit aus betrachtet werden; es ist nur dann sittlich, wenn es auf das Gute gerichtet ist. Die Erziehung habe daher dreierlei zu thun: das Streben zu erzeugen, es mit den Ideen in Übereinstimmung zu bringen und die Mittel zur Bethätigung des Strebens, die nur relativ wertvoll sind, aufzuzeigen. Der von Fack konstruierte Widerspruch sei gar nicht vorhanden. Er entspringe nur aus dem von ihm begangenen Fehler der Verwechslung des ethischen mit dem sittlichen oder moralischen Urteil. Das erstere werde über ein vereinzeltes sittliches Verhältnis gefällt, z. B. über die Tüchtigkeit des Strebens, die an und für sich sittlich wertvoll ist. Das moralische Urteil beurteile das persönliche Wollen, und da handele es sich bei dem Streben nicht blofs um die Kraft, sondern auch um die Qualität und die Art des Strebens. Fack verstehe auf Grund der angegebenen Verwechslung Ziller nicht. Dieser stelle mit Recht als nächstes Ziel der Erziehung die Vielseitigkeit des Interesses hin, die etwas ethisch

Digitized by Google

Wertvolles ist. Er wisse aber recht gut, dafs das nicht genüge, sondern dafs die ideale Persönlichkeit, das sittlich wertvolle Wollen das letzte Ziel der Erziehung sein müsse. Der Unterricht allein kann aber, wie Ziller wohl wisse, dieses Ziel nicht erreichen; es mufs die Zucht hinzukommen. Das habe Ziller in der Allgem. Päd. ausgeführt. Fack stütze sich nur auf die Grundlegung. Die von Fack in der Anmerkung auf S. 152 aufgeworfenen Fragen: »Reichen die sittlichen Ideen zur Bestimmung des Erziehungszieles auch wirklich aus? Fallen, sofern man der Erziehung ein religiös-sittliches Ziel setzt, die teleologischen Betrachtungen noch in das Gebiet der Wissenschaft?« müssen dahin beantwortet werden, dafs zunächst die Pädagogik mit Hilfe der Ethik das allgemein menschlich würdige Ziel aufstellt. Da es aber blofse Menschheitsschulen nicht giebt, sondern nur Schulen innerhalb einer bestimmten Konfession und Nationalität, so mufs jenes allgemeine Ziel näher bestimmt werden, vor allem durch die Religion. Die Theologie ist aber eine Wissenschaft, denn die Wissenschaftlichkeit ist nicht bedingt durch die bearbeiteten Objekte, sondern durch die Methode der Behandlung. Die Entgegnungen Facks, dafs die angewandte Ethik nichts anderes als die sittlichen Ideen enthalten könne, dafs bei Willenskonflikten letztere als Mafsstäbe nicht ausreichen, dafs bei der Beurteilung einer Handlung die Ideen in ihrer Gesamtheit herangezogen werden müssen, geben Dr. Just und Prof. Vogt erneute Veranlassung, das Verhältnis der angewandten zur reinen Ethik, des ethischen Urteils zum moralischen darzulegen. — Die Bemerkungen Facks zu der Frage »Welche Stellung nimmt das Wissen in der Erziehungsschule ein?« führen eine Erörterung herbei über den absoluten oder relativen Wert des Wissens, des Interesses und der Idee der Vollkommenheit. Dr. Just und Prof. Vogt führen aus, dafs das Wissen keinen absoluten ethischen Wert besitze, da es auch im Dienste der Begierde stehen könne, dafs das Interesse als Produkt nur einen mittelbaren, als Akt einen selbständigen Wert habe, dafs die Energie an sich etwas Wertvolles sei, da sie gröfser und kleiner gedacht werden kann. — Zu der Frage: Kann die Volksschule als reine Erziehungsschule angesehen werden, nimmt Dr. Just folgende Stellung ein: Die Erziehungsschule kann nicht ohne weiteres mit der Fachschule verglichen werden; jede von beiden ist an ihrem Platze wertvoll. Die allgemeinen Bildungsanstalten sollen Erziehungsschulen sein. Die Stoffe, die ihnen soziale Forderungen zuweisen und die sich nicht allein aus dem Erziehungsziele ableiten lassen, müssen doch mit diesem in möglichst enge Verbindung gebracht werden. Die Darlegungen Zillers in der allgemeinen Pädogogik stellen in diesem Punkte einen Fortschritt der Grundlegung gegenüber dar. Dr. Thrändorf legt die Aufgabe der Nebenklassen an höheren Schulen dar. Dr. Just kann sich nicht einverstanden erklären mit dem Standpunkte, den Fack bei der Beurteilung des neuen Würzburger Lehrplanes eingenommen hat: Man mufs bei der Beurteilung von der religiös-sittlichen Persönlichkeit ausgehen. Diese baut sich zunächst auf einem reichen Gedankenkreise auf. Daraus folgt, dafs die verschiedenen Hauptrichtungen der geistigen Thätigkeit berücksichtigt werden müssen, damit

vielseitiges Interesse entstehe. Aus der Einheitlichkeit der Persönlichkeit folgt die Forderung, dafs die geistigen Thätigkeiten und Zustände mit einander in Verbindung treten; der Lehrplan mufs also das rechte Nebeneinander der Unterrichtsstoffe bieten. Der Gesichtspunkt, dafs die Persönlichkeit eine religiös-sittliche sein soll, verlangt ein richtiges Über- und Untereinander der Unterrichtszweige, wodurch die sittlichen Grundsätze zur herrschenden Macht im Geistesleben werden. Da die Persönlichkeit sich entwickelt, so ist auch für die richtige Entwicklung der geistigen Zustände, für das rechte Nacheinander der Unterrichtsstoffe zu sorgen. Ziller hat gefunden, dafs nur beim kulturgeschichtlichen Gange des Unterrichts alle diese Forderungen erfüllt werden können. Derselbe ist für alle Unterrichtsfächer, nicht blofs für die Gesinnungsstoffe zu verfolgen. Zu dem kulturgeschichtlichen Gesichtspunkte mufs aber noch die Rücksicht auf den individuellen Gedankenkreis des Kindes treten. Die Würzburger haben nicht genügend beachtet, dafs der Lehrplan zunächst die kulturgeschichtliche Entwicklung der verschiedenen Unterrichtsfächer festhalten mufs. Sie haben diese Forderung nur in Bezug auf die Gesinnungsstoffe erfüllt und es nicht auch für die Erkenntnisfächer gethan. Sie haben auch nicht genügend die Forderung beachtet, dafs man von dem kindlichen Gedankenkreise ausgehen mufs. Das zeigt sich besonders an ihrem Lehrplane für die ersten Schuljahre, die vor allem die Aufgabe haben, den kindlichen Gedankenkreis zu zerlegen, zu berichtigen und zu ergänzen. Der erste Unterricht hat einen analytischen Charakter. Da er weniger Neues zu bieten, sondern sich auf die Heimat des Kindes zu beschränken hat, so kann hier nicht die Rede sein von München, von Deutschland, vom Rhein, von einer Übersicht über die Erdteile. Fack meint allerdings dagegen, dafs die von Just angeführten Gesichtspunkte nicht bestimmt und klar genug seien, um in Bezug auf die Lehrplantheorie eine Exaktheit herbeizuführen. Viele Aufgaben fallen hier in das Gebiet des Meinens. Demgegenüber betont Dr. Just, dafs es eben die Aufgabe des Vereins sei, aus dem Meinen herauszukommen zum Wissen und aus der Unbestimmtheit zur Exaktheit. Dieses Ziel, das sich nur nach und nach erreichen lasse, müsse immer dem Bewufstsein vorschweben. Man werde aber nur auf den rechten Weg, der zu ihm hinführt, kommen, wenn man in der Lehrplantheorie von dem Begriffe der Persönlichkeit ausgehe. Es müssen auch die Eigenart der verschiedenen Schulen, die einstigen Bedürfnisse eines Volksschülers, Realschülers oder Gymnasiasten berückischtigt werden. Nach der Bemerkung Prof Vogts, dafs eine alte und eine neue Auffassung der Konzentration einander gegenüber stehen, folgt die Darlegung der letzteren durch Dr. Just: Der kulturgeschichtliche Gang mufs in jedem Gebiete festgestellt werden. Wenn das geschehen ist, sind die verwandten, kongenialen Stoffe nebeneinander zu stellen, aber nicht einzelne Notizen, sondern gröfsere Gebiete. Es müssen nicht jeden Tag genau zu einander passende Stoffe behandelt werden. Das würde zu allerlei Unordnung führen und das Einhalten des kulturgeschichtlichen Ganges verhindern. Vorarbeiten zur Fest-

Digitized by Google

stellung des kulturgeschichtlichen Ganges haben geliefert Beyer für das naturwissenschaftliche und Löwe für das künstlerische Gebiet. Die Ansicht Facks, dafs der Würzburger Lehrplan den kulturgeschichtlichen Gang auch in andern als blofs in den Gesinnungsfächern verfolge, hält Dr. Just nicht für zutreffend, da zwar aus dem Zillerschen Lehrplan herübergenommene Ansätze vorhanden seien, Zillig aber sich sonst als Gegner der neueren Auffassung der Konzentration erweise. Dr. Dietz giebt der Befürchtung Ausdruck, dafs diese Auffassung den Fachwissenschaften zu einer ausschlaggebenden Stellung verhelfen und das sittlich - religiöse Erziehungsziel in den Hintergrund drängen werde. Denn auf den verschiedenen Gebieten werden sich besondere Ideale entwickeln. Der Zusammenhang der Gedankenkreise werde verloren gehen; der Fortschritt in den einzelnen Disziplinen biete keine Gewähr für den moralischen Fortschritt des Zöglings. Teupser- Leipzig meint, dafs man seit dem Aufgeben des Standpunktes Zillers, wie er auch von Zillig vertreten wird, noch nicht wieder zu einem festen Zusammenschlusse gelangt und weit entfernt sei von der Verwirklichung des Gedankens einer auf die Apperzeptionsstufen des Geistes begründeten psychologischen Konzentration. Nachdem Fack geäufsert hat, dafs die Auflösung begonnen hat, seitdem Ziller, seinen ursprünglich sehr konsequenten Standpunkt verlassend, alles Heimatliche als der Konzentration nahe liegend hingestellt, aber gleichwohl unbestimmt gefühlt habe, wie selten Stoffe seien, die sich blofs an die Heimat und an die Individualität anschliefsen, warnt Dr. Thrándorf, mit den »Materialien« zu argumentieren, die rein zufällig entstanden seien. Mit den im 13. Jahrb. enthaltenen Darlegungen Zillers beginne keine Anarchie, sondern die Weiterentwicklung, indem nun nicht mehr blofs im Unterricht behandelt werde, was mit den Gesinnungsstoffen zusammenhänge, sondern was mit dem kulturgeschichtlichen Gange in den einzelnen Zweigen sich berühre. Dr. Just teilt diese Ansicht, indem er die Behauptung zurückweist, dafs der Standpunkt Zillers verlassen worden sei. Derselbe bilde auch den Anfangspunkt der neuen Entwickelung. Was Ziller selbst im 13. Jahrbuche für die Gesinnungsstoffe geleistet habe, das müsse nun auch auf den andern Gebieten gethan werden. Eine psychologische Konzentration sei nicht ohne Stoffe denkbar. Der kulturgeschichtliche Gang biete von vornherein die Wahrscheinlichkeit, dafs die verwandten Stoffe neben einander treten. Jede Stufe der menschlichen Entwicklung zeige nicht blofs religiöse und ethische Bestrebungen. Die gleichzeitigen Bestrebungen einer Kulturstufe sollen innerhalb der einzelnen Fächer behandelt werden. Die Gesinnungsfächer bleiben die herrschenden und die in ihnen ausgebildeten Grundsätze mafsgebend. Von Seiten der Ethik erfolgt die Anweisung zur rechten Anwendung und rechten Beziehung aller gewonnenen Erkenntnisse auf die menschlichen Verhältnisse. Auch Prof. Vogt hält die Furcht, dafs der Fortschritt in der Auffassung der Konzentrationsfrage den Rückschritt von der Charakterbildung zur Charakterlösung darstelle, für unberechtigt. Die moralische Gravitation

Digitized by Google

sichere den sittlichen Erziehungszweck auch bei einem selbständigen Fortschreiten in den einzelnen Unterrichtsfächern.

Die Besprechung der Präparation für das 7. Schuljahr einer Volksschule »Das Quadrjeren und das Quadratwurzelziehen« von Dr. E. Wilk wird eingeleitet durch eine Kritik, die Lehrer Zeifsig-Annaberg zunächst an der als konkretes Willensziel angegebenen Aufgabe (S. 195) übt. Diese beziehe sich nicht auf ein bestimmtes Sachgebiet, sei also nicht konkret; sie werde auch nicht geometrisch, sondern arithmetisch gelöst. Dies führt zu einer Erörterung darüber, inwieweit überhaupt die Ziele für das Rechnen den Sachgebieten entnommen werden dürfen. Während Fack es für überflüssig hält, dafs durch eine ganze Einheit die Sachbenennungen der Zielaufgabe mit fortgeschleppt werden, bleibt Seminardir. Steuer dabei, dafs das Ausgehen vom Konkreten unter allen Umständen nötig sei. Nur auf diese Weise komme das Kind dazu, sich die Zahlvorstellungen anzueignen. Könne das Kind bereits mit Zahlen operieren, so mufs nach Dr. Thrändorfs Ansicht auch dann noch eine konkrete Aufgabe den Ausgangspunkt bilden, da das Kind den Rechenoperationen an sich kein Interesse entgegenbringe. Das fachliche Interesse müsse erst aus dem sachlichen entwickelt werden. Fack hält dem allerdings entgegen, dafs das Sachinteresse kaum lange vorhalte; er ziehe daher lieber ein fachwissenschaftliches Bedürfnis heran, wie es sich z. B. einstellt, wenn beim Addieren der Zehner überschritten werden mufs. Teupser bekämpft die nach seiner Ansicht irrige Meinung, dafs die Sachgebiete nur als Mittel zur Weckung des Interesses für die mathematischen Verhältnisse zu betrachten seien. Sie enthalten vielmehr selbst eine Menge Zeit-, Raum- und Wertgröfsen, die aus ihnen gewonnen und als Ausgangspunkte für die weitere selbständige mathematische Behandlung benutzt werden können, wie er dies in Bezug auf den Robinsonstoff gezeigt habe. In gleicher Weise müfsten nun auch die anderen Sachgebiete durchgearbeitet werden. Fack begründet seine Ansicht aber gerade mit der Schwierigkeit, für die ersten Stufen des Rechenunterrichts solche Aufgaben aus den Sachgebieten zu gewinnen. Dr. Just hält gleichwohl dafür, dafs die Schwierigkeit die Richtigkeit der Forderung konkreter grundlegender Aufgaben nicht widerspreche, wie auch Dr. Hartmann die Facksche Ansicht bedenklich findet, da bei ihrer Verfolgung die Konzentration in Gefahr komme und dem Rechnen eine Ausnahmestellung angewiesen werde. Eine weitere Kritik übt Dr. Just an der Präparation, deren Synthese er zwar für Erwachsene sehr sachgemäfs und anziehend findet, die er aber für ein Kind für zu schwer hält. Dr. Wilk habe eine einzige Einheit zu schwer belastet. Er hätte mehrere Einheiten daraus gestalten müssen. Die Assoziation sowie die Einübung der gewonnenen Regel dürfe nicht fehlen. Dr. Hartmann macht darauf aufmerksam, dafs die Präparation nicht nur in methodischer, sondern auch in fachwissenschaftlicher Hinsicht in vielen Punkten sehr anfechtbar sei. Er werde in einem Beitrage zu den Erläuterungen dies nachweisen.

Für die Besprechung der Abhandlung des Past. Prim. Dr. Katzer

Digitized by Google

(Löbau i. S.) »Der christliche Religionsunterricht ohne das alte Testament«, mit der die Verhandlungen am 25. Mai begannen, schlägt der Vorsitzende folgende Konzentrationsfragen vor: 1. Sind Judentum und Christentum zwei verschiedene und entgegengesetzte Religionen? 2. Beruht die Religion wesentlich auf dem Gefühl? 3. Sind die Einwürfe gegen den kulturhistorischen Gang des Religionsunterrichts zurückzuweisen? 4. Soll der Religionsunterricht nach konzentrischen Kreisen eingerichtet werden? 5. Soll der kulturgeschichtliche Gang auch trotz des etwa vorhandenen Gegensatzes zwischen den beiden Religionen beibehalten werden? — In Beantwortung der ersten Frage giebt Katzer selbst folgende Unterschiede an: Das Christentum ist international, das Judentum national; der Messias der Juden ist ein irdischer, der des Christentums ein himmlischer; der jüdische Gottesbegriff verhält sich zum christlichen, wie die Immanenz zur Transzendenz. Dr. Thrändorf führt dazu aus, dafs die vorliegende Abhandlung diesen Punkt nicht so klar erörterte wie das bekannte Buch Katzers, »Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus« (Leipzig, 1893); denn in diesem werde ausdrücklich behauptet, dafs Judentum und Christentum einander ausschliefsen. Damals habe Katzer noch nichts von den Ergebnissen der alttestamentlichen Forschung gewufst, wie ihm dies auch Flöring in seinem Vortrage »Das alte Testament im evangelischen Religionsunterricht« (1895) vorwerfe. Diese Forschung habe ergeben, dafs die jüdische und christliche Religion nicht Gegensätze, sondern Entwicklungsformen sind, dafs das Christentum sich auf der Basis des Prophetentums aufbaut. Christus selbst weise an entscheidenden Punkten auf prophetische Gedanken hin. International und national schliefsen einander nicht aus. Der kosmopolitische Standpunkt könne sich zunächst nur äufsern in der Liebe zur Nation. Bei den Juden finde sich in der Liebe zu den Volksgenossen bereits ein Fortschritt über den rein egoistischen Standpunkt hinaus. Ihr Nationalismus sei eine Stufe des sich entwickelnden Wohlwollens, das im Christentum dann alle Völker einschliefst. Anknüpfend an eine durch den Vorsitzenden übermittelte Mitteilung des Prof. Dr. Zange-Erfurt, die durch eine Reihe von Stellen belegt, dafs bei den Juden eine verschiedene rechtliche Behandlung der Fremden und der Volksgenossen stattfand (jüdische Sklaven wurden im Jubeljahre freigelassen), führt Dr. Thrändorf aus, dafs auch das strengste Judentum sich über den nackten Egoismus des Heidentums erhebe durch die Forderung: Du sollst deine Volksgenossen lieben. Man dürfe auch nicht schlechtweg Judentum und altes Testament für einander setzen. Das letztere stelle eine ganze Entwicklungsreihe dar. Bei Jesaias wird Egypten der Sohn und Israel der Erbe Gottes genannt, das auserwählte Volk also mit seinem Feinde zusammengestellt. Thrändorf findet darin einen Ausdruck des internationalen Standpunktes (Zange führt in seiner Zeitschrift auch an Amos 9, 7, Mal. 2, 10. Jes. 19). Auch der Gegensatz irdischer und himmlischer Messias sei nicht zutreffend. Es finde im alten Testamente eine Entwicklung von der äufserlichsten politischen bis zur idealen Auffassung des Messias statt. Transzendenz und

Digitized by Google

Immanenz seien nur aus der Gegenwart hergenommene Begriffe. Mit dem eudämonistischen Standpunkte fange jede sittliche Entwicklung an. Die Erziehung habe von ihm aus zur reinen Ethik fortzuleiten. In den Propheten vertrete eine ganze Anzahl Stellen die letztere (2. Teil des Jesaias). Der »leidende Gottesknecht« falle unter den Gesichtspunkt der absoluten Ethik. — Zum zweiten Punkte, den der Vorsitzende nicht für diskutabel hält, da er in der Abhandlung nicht begründet ist, bemerkt Dr. Thrändorf, dafs es eine Eigentümlichkeit der Katzerschen Ausführungen sei, Gründe durch kräftige Wendungen zu ersetzen. Bei Schleiermacher sei das Gefühl etwas anderes, als die Psychologie Herbarts darunter verstehe. Der Abweisung gegenüber, die der kulturhistorische Gang durch Katzer erfährt, führt Dr. Just aus: Katzer geht von dem Grundgedanken aus, dafs nicht zwei Religionen in der Schule gelehrt werden sollen und dafs von vornherein die Gestalt Christi weit emporragen müsse über den alttestamentlichen Messias. Daraus leitet er seine Forderung der Beseitigung des alten Testamentes ab. Ich glaube, dafs jeder unter uns vom pädagogischen Standpunkte aus dem Grundgedanken K.'s zustimmen wird. Auch wir wollen nun und nimmermehr den Religionsunterricht in der christlichen Schule mit dem alten Testamente beginnen. Wir weisen den ersten Schuljahren die Aufgabe zu, den Gedankenkreis, den das Kind mitbringt, zu bearbeiten. Das Kind aber ist ein christliches Kind, kommt aus einem christlichen Hause, lebt in einer christlichen Gemeinschaft. Unsere Aufgabe ist, was das Kind mitbringt in Bezug auf christliche Anschauungen und Erfahrungen in den ersten Schuljahren, zu heben, zu klären und ihm zum lebendigen Bewufstsein zu bringen. Dies geschieht dadurch, dafs wir im Anschlufs an die christlichen Feste und Gebräuche einzelne Geschichten aus dem Leben Jesu behandeln, die dem Standpunkte des Kindes nahe gebracht werden können. Wenn K. sogleich das Leben Jesu im Zusammenhange, wenn auch zunächst in einem loseren, darbietet, so läfst sich das hören vom religiösen Standpunkte aus — K. spricht überhaupt nur vom religiösen Standpunkte aus, wie ich ausdrücklich betonen möchte. Wir setzen ihm den pädagogischen Standpunkt entgegen In Rücksicht auf das Interesse ist es nicht recht, dafs man dem Kinde gleich die Frucht, das Gewordene darbietet statt des Werdens, der Entwicklung Daher beginnen wir mit dem alten Testamente, aus dem das neue herausgewachsen ist. Hierzu kommt ein zweiter Grund. Herbart sagt in der ästhetischen Darstellung der Welt: weil das Höchste nicht mehr erhöht werden kann, so soll man sich hüten, den Blick auf dieser einen Stelle haften zu lassen, dadurch entsteht die Gefahr, dafs die Idee des Höchsten verunstaltet und zur Langweiligkeit herabgezogen wird. Dagegen giebt es nur ein einziges Mittel: man mufs die Idee des Höchsten durch den Gegensatz bestimmen. Aus diesem Grunde beginnen wir, nachdem im Kinde das christliche Bewufstsein geweckt worden ist, mit dem alten Testamente. Sagt doch K. selbst, dafs die erhabene Gröfse der Gestalt Christi erst durch den Vergleich mit dem Judentum einerseits, mit dem Heidentum andererseits erkannt werde. Wenn man aber zwei Dinge vergleichen will, mufs man

Digitized by Google

beide vor Augen haben. Wir zeigen den Kindern die Gestalt des Judentums durch das alte Testament, das Heidentum in der Geschichte der Deutschen. Es ist ferner eine Thatsache, dafs die Willensverhältnisse im alten Testamente dem kindlichen Urteil viel näher liegen als im neuen. Jene sind viel einfacher und anschaulicher, sichtbarer, begreiflicher, während diese verwickelt sind. Wir haben eine ganze Reihe von Zeugnissen der bedeutendsten Männer für den grofsen Einflufs des alten Testamentes auf ihre Entwicklung. Goethe weist darauf hin, dafs das Studium der Geschichte der Patriarchenzeit ihm zur Sammlung inmitten der Zerstreuung verholfen hat. Er bemerkt auch dafs der Gott des Kindes der Gott des ersten Artikels ist. Das ist auch der Gott, der im a. T. Leben und Wohlthat gewährt. Es müfste auch die christliche Gemeinde erst das a. T. aufgeben, ehe die Schule es aus ihrem Unterrichte entfernt. Die Stimme des Predigers würde sonst unverständlich bleiben, soweit sie an das a. T. anklingt. Auch viele, Worte Christi könnten dann nicht mehr verstanden werden Wir sollten sein Vorbild nicht unbeachtet lassen, sondern ihm nachfolgen, der auch vom a. T. ausgegangen ist und nicht gleich seine reinere und höhere Lehre seinen Volksgenossen dargeboten hat. In der Geschichte Deutschlands beginnt man auch nicht gleich mit dem christlichen deutschen Volke, sondern mit den heidnischen Germanen und fürchtet nicht, dafs das Kind selbst zum Heiden werde. Ebenso vermittelt man dem Kinde in der Geographie nicht das Kopernikanische System ohne allen Übergang. Ebenso wird das Kind, das mit den Gestalten des a. T. verlangend nach Christus ausgeschaut hat, die Notwendigkeit seines Erscheinens wirklich begreifen und würdigen. K. sagt an einer Stelle, dafs er persönlich gar nicht gegen die Behandlung des a. T. sei. In der Volksschule habe man nur keine Zeit dazu. Im Falle der Einführung eines 9. Schuljahres hätte er nichts gegen sie. Damit fällt seine ganze Beweisführung. Aus pädagogischen Gründen ist das a. T. nötig. Das Kind wird in ihm nicht aufgehen, da es bereits mit seinem christlichen Bewufstsein über dem a. T. steht und die Handlungen der alttestamentlichen Personen vom christlichen Standpunkte aus beurteilt. Darauf lege ich gar keinen Wert, dafs einzelne Geschichten von sittlichem Unwerte sind. Die Ansicht ist falsch, dafs im Unterrichte gar nichts Unrechtes und Unsittliches behandelt werden dürfe. Durch den Gegensatz wird die Idee des Höchsten näher bestimmt. Die Gestalten, die blofs Engel sind, erregen gar kein wirkliches menschliches Interesse. Ich schätze die K.'sche Arbeit und glaube, dafs man sich mit ihm verständigen kann vom pädagogischen Standpunkte aus, den er beiseite läfst. Der Gewinn scheint der zu sein, dafs der christliche Standpunkt immer der mafsgebende bleibt, dafs die religiösen Betrachtungen nicht am Anfange der Schulzeit mit dem a. T. beginnen, sondern an den Besitz des Kindes an christlichen Anschauungen sich knüpfen, dafs man sorgsamer bei der Auswahl aus dem a. T. verfährt. Der Gesichtspunkt für letztere ist schon durch Christus gegeben; denn er selbst hebt das Bedeutsame hervor: Die Gestalten eines Abraham, Moses, David, die Psalmen und die Propheten. Prof. Vogt weist darauf hin, dafs

Digitized by Google

diejenigen Disziplinen, in denen man es mit anschaulichen Thatsachen zu thun hat, für die Auffassung K.'s sprechen. Dagegen gelte sie nicht für Vorstellungen, die sich aufs Innenleben beziehen. Die platonische Ideenlehre sei leichter verständlich, wenn man von Pythagoras zu Plato aufsteigt, als wenn man direkt zu Plato geht. Die Forderung der Feindesliebe müsse dem Kinde zunächst widernatürlich erscheinen, denn aus Antipathie erwächst Hafs, aber durch die Entwicklung werde sie verständlich. Dafs unsere Christenkinder erst Juden werden müfsten, sei ein Märchen. Den Sinn verbinde niemand mit dem kulturgeschichtlichen Nacheinander des Unterrichtsstoffes. Pastor Flügel wendet sich gegen die Auffassung des Christentums als einer blofsen Frucht, als der Stufe einer blofs natürlichen Entwicklung. Das Judentum konnte niemals aus sich allein das Christentum erzeugen. Es mufste die göttliche Einwirkung hinzukommen. Es ist ein Edelreis, das auf einen wilden Stamm gepfropft wurde. Wenn man das Höchste beleuchten müsse durch den Gegensatz, so habe das in Bezug auf das Christentum nicht blofs durch das Judentum, sondern auch durch das Heidentum zu geschehen. Dr. Thrändorf findet, dafs Just K. zu weitgehende Zugeständnisse mache. Erst müsse festgestellt werden, was es heifse: auf christlicher Kulturstufe stehen. Wenn man den Begriff so fliefsend lasse, wie K. es auf S. 279 (Christum verstehen u. s. w.) und auf S. 288 (Entweder sind christliche Familien u. s. w.) thut, so läfst er sich allerdings leicht erklären. Vom Kinde könne man noch gar nicht sagen, dafs es auf christlicher Kulturstufe und über dem a T. stehe, besonders auch nicht in sittlicher Beziehung. Unsere Gemeinden und Familien stehen meistens noch auf dem jüdischen Standpunkte des Eudämonismus. Das Kind, das wir nehmen müssen, wie es ist, drücken wir also nicht auf eine tiefere Kulturstufe, wenn wir es in das a. T. einführen. Dr. Just kann jedoch diesen Ausführungen Thrändorfs nicht völlig zustimmen. Das Kind erhalte doch durch der vorbereitenden Unterricht viele Anschauungen, die es über das a. T. erheben. Wenn das Kind auch nicht n einem vollkommenen christlichen Familienleben aufwachse, so bringe es doch z. B. einen andern Begriff von der Familie (keine Vielweiberei), von Gott (keine Opfer) mit. Es lerne aus der Geschichte vom barmherzigen Samariter allgemeine Nächstenliebe, die das Judentum nicht kennt. Pastor Steglich meint, dafs durch das a. T. gewisse Seiten des religiösen Interesses gepflegt werden, die sonst unberührt bleiben würden. Durch das a. T. lasse sich manches, z. B. der Glaube deutlicher zeigen als durch das n. T. Das Interesse komme daher dem a. T. lebendig entgegen. K. mit seiner Isolierung der Person Jesu sei von Ritschl beeinflufst. Er frage sich, ob K. wirklich auch seine Vorschläge praktisch erprobt habe nach der Weisung Zillers, dafs man in der Pädagogik niemals Behauptungen aufstellen solle, die man im Unterrichte nicht praktisch geprüft habe. Prof. Vogt bekräftigt die Richtigkeit dieser Bemerkung mit einem Ausspruche von Kant: Er habe gleich zu Anfang seiner akademischen Unterweisung erkannt, dafs eine grofse Verirrung der Studierenden vornehmlich darin bestehe, dafs sie frühe kritisieren wollen ohne genugsam

Digitized by Google

historische Kenntnisse, welche die Stelle der Erfahrenheit vertreten können, zu besitzen. Dr. Thrändorf bemerkt, dafs K. zugiebt, jede bedeutende Persönlichkeit müsse aus dem geschichtlichen Zusammenhange erklärt werden (S. 278). Christus habe aber nicht an den Pharisäismus seiner Zeit, sondern an die Propheten angeknüpft. Die Annahme, dafs man zu einem Rückwärtsschreiten in infinitum gelange, sei hinfällig; denn nur das hat als Quelle zu dienen, was aus psychologischen Gründen als solche notwendig ist. Seminardir. Steuer legt dar, dafs es ein Stück Zeitgeist sei, der hier auch in Bezug auf die Schule und den Religionsunterricht zum Ausdruck komme. K. habe sich früher schon mit allem Eifer gegen das Judentum erklärt und aus dieser politischen Gegnerschaft habe sich nun seine Stellung zum a. T. herausgebildet. Er sei in pädagogischer Hinsicht immer ein scharfer Gegner der Kulturstufentheorie gewesen. Ganz unberechtigt erscheine sein Standpunkt nicht, insofern man sich an das Vorhandene anschliefsen müsse, wenn neue und grofse Gedanken in die Praxis eingeführt werden sollen. In seinem Aufsatze zeige K. wieder seine Eigenart. Er sei dialektisch gewandt und wisse mit Schlagwörtern grofse Effekte zu erzielen. Dabei komme es ihm auf Widersprüche nicht an: er will das a. T. ausschliefsen, weil es einen andern religiösen Geist atme; im tiefsten Grunde aber sei dieser Geist der heilige Geist. Den heiligen Geist aber will er nicht zur Geltung kommen lassen. Dr. Thrändorf erklärt die schwankende Haltung K.'s in der Arbeit des Jahrbuchs im Vergleich mit der Festigkeit seines Standpunktes im »Judenchristentum« aus dem Umstande, dafs K. auf die neueren theologischen Forschungen durch die Kritik des Judenchristentums aufmerksam geworden ist, auf die Forschungen, von denen Delitzsch in der letzten Auflage seiner Genesis sagt: Ich habe für den alten Standpunkt gekämpft, ich sehe, der Wahrheit mufs man weichen. Dr. Just erklärt K.'s Bekämpfung der Kulturstufen aus der irrigen Meinung, dafs die Anhänger der Kulturstufentheorie von dem Kinde ein völliges Aufgehen in die Gesinnungen, Anschauungen der betreffenden Kulturstufen und ein ihr entsprechendes Handeln erwarteten, während doch immer der christliche Standpunkt gewahrt bleibe. Den Einwand Jochens, dafs die Schule jetzt das a. T. viel zu breit behandle, erklärt Just aus der Anordnung der biblischen Geschichten in konzentrischen Kreisen, die immer wieder mit dem a. T. beginnen. Der von Jochen angeführte Ausspruch Zillers (Allg. Päd. 2. Aufl. S. 182) »Soweit der Zögling über eine falsche Denkweise sich noch nicht erhoben hat, so lange sie noch auf ihn einen verlockenden Reiz ausübt, oder wenigstens seine Phantasie verderben kann, mufs jedes Bild, jeder Zug, der davon affiziert ist, seinen Blicken mit aller Vorsicht entzogen, späterhin müssen sie mit gleicher Sorgfalt korrigiert, und sie dürfen nicht als selbstverständlich oder auch nur mit Gleichgiltigkeit hingenommen werden,« sei hier nicht gegen das a. T. anzuziehen, da von vornherein der christliche Gedankenkreis des Kindes geklärt, berichtigt und ergänzt und später alles aus dem a. T. ausgeschieden werde, was mit der Heiligkeit und Sittlichkeit des höchsten Wesens sich nicht vertrüge und der Unterricht dafür sorge, dafs die christlichen Grundsätze Geltung be-

Digitized by Google

halten. Dr. Thrändorf glaubt, dafs auch eine längere Beschäftigung mit dem a. T. nichts schade, da dann eine gröfsere Apperzeptionsfähigkeit für das n. T. geschaffen werde. Auch das Bedenken Jochens, dafs die alttestamentlichen Eindrücke, weil sie in den ersten Schuljahren vermittelt werden, sehr nachhaltig seien, hält Dr. Thrändorf nicht für stichhaltig, weil nur die Vorstellungen, die gut apperzipiert werden, haften. Eine verfrühte Behandlung des Lebens Jesu sei viel nachteiliger. Schubert-Dresden und Arnold-Chemnitz bezweifeln, dafs das Kind einen reichen christlichen Vorstellungskreis mit in die Schule bringe. Nachforschungen haben ergeben, dafs die Kinder von der Taufe nur wissen: da wird Wasser uber den Kopf geschüttet, dafs sie als Gebete das ungereimteste Zeug sagen und ihre ganze Gottesvorstellung in dem Ausspruch enthalten sei: der liebe Gott donnert. Von Christus haben die Kinder meist gar keine Vorstellung. Dr. Just hält gleichwohl an der pädagogischen Forderung fest, dafs an den vom Kinde mitgebrachten Gedankenkreis angeknüpft werde, der bei aller Mangelhaftigkeit doch christlicher Art sei, wie auch die religiös ganz gleichgiltigen Erwachsenen doch von den christlichen Vorstellungen in unserm Gesellschaftsleben nicht völlig unbeeinflufst bleiben. Arnold weist auf den Widerspruch bei Katzer hin, dafs er göttliche Offenbarungen auch im Heidentume annimmt, aber die Propheten nicht als eine Vorstufe des Christentums gelten läfst. Flügel verweist auf Lazarus' Werk über den Jeremias, worin der Unterschied zwischen den heidnischen Orakeln und den prophetischen Weissagungen dargelegt wird, der darin besteht, dafs jene durchgeführt werden mit und ohne Vernunft, während diese nur bedingter Weise gegeben werden, indem ihre Erfüllung von dem Verhalten der Menschen abhängig gemacht wird. Es wird noch von Schubert darauf aufmerksam gemacht, dafs die alttestamentlichen Gestalten und Vorgänge zum Bildungsgute unseres Volkes gehören, von Steuer, dafs die christliche Predigt das a. T. als Deduktionsquelle benutze. In Bezug auf die von K. vorgeschlagene Anordnung in konzentrischen Kreisen (4. Punkt der Diskussion), wozu die Abhandlung eigentlich keine Vorlage bietet, bemerkt Dr. Thrändorf, dafs die Leben Jesu-Forscher an der Möglichkeit einer pragmatischen Behandlung des Lebens Jesu zweifeln; die Schule könne nur ein Charakterbild des Erlösers darbieten. Dr. Just hält den Vorschlag K.'s, an Stelle des alttestamentlichen Religionsunterrichtes auf der Vorbereitungsstufe allgemeine auf das Leben des Kindes bezügliche Geschichten treten zu lassen, für unpädagogisch, da die Schule sich mit den eigentlichen Quellen der Religion zu beschäftigen habe. Der Vorsitzende weist in Bezug auf den 5. Punkt darauf hin, dafs K. zwar zum Verständnis der christlichen Lehre konkretes historisches Material herbeiziehen und solches auch der politischen und der Geschichte des Heidentums entnehmen will, es aber ganz unterlasse, solches Anschauungsmaterial herbeizuschaffen, was ihm auch sehr schwer fallen dürfte, da das Heidentum von der Schicksalsidee beherrscht werde. Prof. Dr. Kleespiefs-Glauchau legt zum Schlufs die Motive K.'s für sein Vorgehen dar: Hebung

Digitized by Google

der religiösen Erziehung und Kampf gegen das Judentum. Dr. Just führt aus, dafs er das religiöse Interesse und die Motive K.'s schätze, dafs aber in dieser Frage auch die Pädagogik gehört werden müsse.

Die Versammlung wendet sich nun der Besprechung der Arbeit Dr. Thråndorfs zu: »Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte. 2. Teil.« An dem ersten Abschnitte derselben »Ergänzungen zu Grosses Auswahl aus Luthers Schriften« bemängelt Dr. Schilling-Zwickau nur, dafs unter Nr. 6 an Stelle eines Quellenstückes ein Abschnitt aus einem kirchengeschichtlichen Werke getreten sei. Die Begründung Dr. Thrändorfs, dafs er dies in Rücksicht auf die sprachliche Schwierigkeit des herbeizuziehenden Quellenstückes gethan habe, läfst Sch. nicht gelten, da sprachlich schwieriges Quellenmaterial in der Übersetzung dargeboten werden könne. Die Besprechung der ausgeführten Präparationen kommt zunächst auf die in Eisenach und weiterhin von den Würzburgern geübte Kritik an den im Jahrbuche enthaltenen Präparationen im allgemeinen, denen sie vorwerfen, dafs sie sehr nur eine schematische Behandlung der formalen Stufen seien und fast ausschliefslich die Bedürfnisse der höhern Schulen berücksichtigen. Dr. Just meint zwar, dafs die Auslassungen der Würzburger sich weniger auf die Thrändorfschen Arbeiten, sondern vielmehr auf andere Präparationen beziehen, die in der That blofse Schemata seien und als solche nur geringen Wert besitzen. Prof. Vogt aber behauptet auf Grund des Verlaufes der vorjährigen Verhandlungen, dafs Zillig und seine Freunde auch die praktischen Ausführungen zur Schulkirchengeschichte haben treffen wollen. Er wendet sich gegen die Forderung der Würzburger, dafs die Analyse nicht blofs zur Erforschung der Erkenntnis, sondern auch der Gesinnung diene, also den Charakter einer Beichtanalyse habe. Es würde dann z. B. bei der 3. Einheit (S. 34) auf die Streitsucht unter den Schülern, bei der 4. (S. 41) zwar nicht auf Pflichtenkollisionen, die wohl nur der reife Mann erlebe, sondern vielleicht auf den Widerstreit zwischen Pflicht und Neigung Bezug genommen werden müssen. Bei einer ganzen Anzahl von Stoffen sei aber eine solche Analyse der Gesinnung nicht möglich, z. B. bei der 7., 8. und 9. Einheit. Pastor Flügel erklärt sich die Forderung nach Gestaltung der Analyse im Sinne der Würzburger aus dem Katholizismus derselben. Er selbst habe bei dem Unterrichte in einer italienischen Schule beobachtet, wie die Kinder sich beständig Notizen zur Verwendung im Beichtstuhle machten. Dr. Thrändorf befürchtet, dafs mit solchen Verhandlungen über Seelenzustände ein grober Unfug getrieben und blofs zur Heuchelei erzogen werden könne, da die Schüler geneigt sein würden, dem Lehrer angenehme Bekenntnisse abzulegen. Er beschränke daher seine Analysen auf Thatsächliches. Aus dem Tone der Schüleraussprachen lassen sich schon die begleitenden Gefühlszustände erkennen. Dr. Just ist auch der Meinung, dafs bei der Analyse zunächst die religiösen Gefühle und Gesinnungen der geschichtlichen Personen und nicht die Lage des Kindes selbst herbeigezogen werden müsse, wenn auch die pädagogische Forderung immer zu berücksichtigen sei, so oft als

Digitized by Google

möglich an den kindlichen Gedankenkreis anzuknüpfen und nicht blofse Reproduktionen des behandelten Stoffes zu verlangen. Dr. Schilling übt an einigen Einzelheiten in den Präparationen Kritik. Bei der 1. Einheit bemängelt er die Schlufsfolgerung, dafs die Anwendung der staatlichen Machtmittel seitens der Kirche aus der Gleichsetzung der äufseren Kirche mit der Gemeinde der Heiligen hervorgehe. Die Verwechslung der Machtmittel des Staates mit denen der Kirche hänge vielmehr mit der falschen Ansicht zusammen, dafs in Glaubenssachen Unterwerfung gefordert und erzwungen werden könne. Bei der 2. Einheit wünscht er eine andere Anordnung, welche die Vertiefung unmittelbar an jedes der beiden Stücke der Darbietung anschliefst. Ferner entspreche die Behauptung, dafs in Worms der Kaiser und die Reichstagsmajorität als ausführende Organe der unfehlbaren Kirche handeln (S. 31), nicht der geschichtlichen Thatsache, dafs politische Beweggründe für ihr Verhalten mafsgebend waren. Die Begründung, warum Luther nicht widerrufen könne, gebe der falschen Auffassung Raum, als ob das Gewissen Luthers und die Schrift verschiedene Dinge seien, während doch das erstere in seinem festesten Bestandteile sich als die Summe der von Luther aus der Schrift erkannten Heilswahrheiten darstelle. Bei der 3. Einheit sei es besser, das Doppelziel zu trennen. Der Abschnitt über Albrecht von Mainz (S. 35) stehe nicht in Beziehung zum Ziele. »Die Assoziationsfrage in der 6. Einheit: In welcher Lage befinden sich die Bauern jetzt und wie haben sie das erreicht?« könne nur nach der Behandlung des ganzen betreffenden Geschichtsstoffes beantwortet werden. In der 7. Einheit stehe das Ziel nicht im Zusammenhange mit dem Thema (S. 62) und die ganze Einheit leide an Stoffüberfülle. Das gebotene Quellenstück (S. 9) beziehe sich auf den Reichstag zu Speier 1529, während das Thema nur den von 1526 erwähne. Dr. Thrändorf lehnt bei seiner Vertheidigung das Eingehen auf fachwissenschaftliche Fragen historischer oder theologischer Art ab und legt dar, dafs das Gewissen Luthers die im Umgange mit der Schrift erworbene sittlich-religiöse Überzeugung sei. Das Gewissen sei nichts Angeborenes, sondern nur die ursprüngliche Fähigkeit, sittliche Urteile zu fällen; es könne geweckt und gebildet werden. Flügel fügt erläuternd hinzu, dafs Luther, wie alle Welt, über die Mifsbräuche in der Kirche geurteilt und dann durch die Bibel sein Urteil bestätigt gefunden habe; er habe aber sicherlich nicht die Bibel, wie Thrändorf, als eine Bibliothek, als die Überlieferung einer kulturgeschichtlichen Entwicklung betrachtet. Dr. Thrändorf stimmt dem insofern zu, als nach seiner Meinung zwar Luther in der allgemeinen Stellung zur Schrift der traditionellen Ansicht gefolgt sei, einzelnes aber auf Grund sittlicher Urteile annehme und ablehne. Zu den Einwürfen Dr. Schillings in Bezug auf die Methodik bemerkt Dr. Thrändorf, dafs er in der betreffenden Einheit auf das Verhältnis Luthers zu Albrecht von Mainz hingewiesen habe, um zu zeigen, wie Luther dieselbe Entschiedenheit in der Durchführung des reformatorischen Gedankens zeigt wie Karlstadt, aber andere und zwar geistige, nicht äufserliche Mittel anwendet. Die Emanzipation des Bauernstandes habe er erwähnen können, weil seine

Digitized by Google

Schüler aus Dorfkreisen stammen und Kenntnis von der Ablösung der Hörigkeitspflichten besitzen. — Zu dem dritten Teile der Abhandlung, der die pädagogische Begründung der Stoffauswahl und Behandlung enthält, führt Dr. Just aus: Man wird mit Thr. einverstanden sein, wenn er die Schüler einführen will in die Reformationszeit nicht auf Grund der Confessio Augustana, sondern unter Benutzung der reformatorischen Schriften, obgleich die Schüler, die später den Eid auf das Augsburger Bekenntnis abzulegen haben, dasselbe kennen lernen müssen. Man kann aber wohl nicht einen reformatorischen und dogmatischen Luther unterscheiden. Noch mehr bezweifle ich, daſs man einzelne Stücke aus dem Katechismus herausnehmen und behandeln, andere ausscheiden könne. Die Hauptsache bei dem Glauben ist, daſs das Kind versteht, was Glaube ist: die vollständige Hingabe an Gott. Die andern Stücke sind aber auch nötig zur Erklärung dieses Glaubens. Thr. selbst sagt: Luther habe die alte Form lebendig gemacht für das christliche Bewuſstsein und christliche Leben. Ich bin gar nicht der Meinung, daſs man in religiösen Dingen einen Zwang ausüben solle. Aber ich sage mir doch auch, daſs man dem Glauben die Macht und den Segen nimmt, wenn man alles Wunderbare, alles Mystische ausscheiden will. Der Glaube ist doch eine Hoffnung auf das, was man nicht sieht und und was man nicht begreift. Es ist ja schon frühe auf Grund der griechischen Philosophie, die ins Christentum eingedrungen war, der Versuch gemacht worden, an die Stelle des Glaubens die Erkenntnis zu setzen und sie in bestimmte Lehrsätze zu fassen. Diese Versuche sind zurückgewiesen worden durch die Bekenntnisse, die wohl das Geheimnis zeigen, aber auf seine Erklärung verzichten. Dieselben Versuche sind neuerdings gemacht worden. Ich zweifle aber an ihrem Erfolg. Die Geschichte zeigt, daſs es der Glaube an die Gottheit Christi gewesen ist, der dem Christentum zum Siege verholfen, daſs das Wunderbare, das nicht begriffen werden kann, ihm seine Macht gegeben hat. Die Ethik muſs mit dem Glauben verbunden werden. Sie schützt ihn vor Irrtümern und Miſsverständnissen, aber die Ethik kann die Religion nicht ersetzen.

Die letzte der zur Besprechung kommenden Abhandlungen ist die Arbeit Dr. O. W. Beyers über »die Lehrwerkstätte.« Der Vorsitzende begründet ihre Aufnahme in das Jahrbuch damit, daſs die Lehrwerkstätte für ein Lebensalter berechnet ist, in dem der Mensch noch der erziehlichen Einwirkung unterworfen werden muſs, und daſs ihre Einrichtung nicht bloſs im Hinblick auf das Verwaltungssystem, sondern auch auf die Kulturgesellschaft zu betrachten ist, indem sie die Leute erfinderischer macht, sie zu einer besseren Produktion anleitet und dadurch die Willenskraft und Widerstandsfähigkeit der Persönlichkeit erhöht. Dr. Just freut sich über die Aufnahme der Abhandlung in das Jahrbuch, da die Beschäftigung mit pädagogischen Zeitfragen zur Erprobung und zum weiteren Ausbaue der Theorie beitrage. Er nimmt aber Anstoſs an der Meinung Beyers, daſs in der Lehrwerkstätte von Erziehung im strengen Sinne die Rede

Digitized by Google

sei. Da unter dieser allein Bildung des Gedankenkreises in der Richtung auf das Gute zu verstehen sei, so könne von ihr nur in der Erziehungsschule die Rede sein. Die Fachschule müsse sich damit begnügen, die in der Erziehungsschule ausgebildeten Grundsätze auf einen bestimmten Beruf zu übertragen. Die Freiwilligkeit des Besuchs, wie sie an den gewerblichen Schulen in Württemberg besteht, betrachte er als eine Notwendigkeit für die Fachschulen, da sie allein das Gelingen sichert, da nur Schüler mit wirklich lebendigem Interesse von dem Unterrichte Nutzen haben werden und die Freiwilligkeit allein die Ausbildung des individuellen Strebens ermögliche. Das weise darauf hin, dafs unsere gegenwärtigen Fortbildungsschulen, auch die in dem Königreiche Sachsen, noch nicht die rechte Gestalt besitzen, dafs sie ein Zwitterding zwischen Erziehungs- und Fachschule sind, woraus sich die vielfachen Klagen über die aufserordentlichen Schwierigkeiten und den geringen Erfolg ihrer Arbeit erklären. Wenn die allgemeine Bildung noch nicht genügend vorgeschritten sei, sei es richtiger, ein neuntes Schuljahr aufzusetzen als zum Besuche der Fortbildungsschule zu zwingen. Die Fortbildungsschule wie die gewerbliche Fachschule müsse sich an das Interesse der Schüler für ihren Beruf wenden, weil dieses allein die jungen Leute fesselt und ihnen den Antrieb zur Weiterarbeit und - bildung giebt. Dr. Beyer hält es auch für richtig, dafs der Unterricht in der Fortbildungsschule sich auf den Beruf konzentriere. Dieses Prinzip werde auch jetzt in den grofsen Städten, z. B. in Leipzig durchgeführt. In kleineren Orten stofse eine solche Einrichtung freilich auf natürliche Schwierigkeiten. Dafs in der Lehrwerkstätte nicht mehr von Erziehung die Rede sein könne, vermag jedoch B. nicht zuzugeben. Mit dem 14. Lebensjahre sei die Erziehung noch nicht abgeschlossen und schon die Strenge bilde in der Lehrwerkstätte ein erziehliches Moment Die Lehrwerkstättenarbeit müsse überhaupt pädagogisch geleitet werden. Sein Standpunkt, die Lehrwerkstätte zunächst als Einrichtung der Verwaltungsgesellschaft zu betrachten, lasse sich sehr wohl mit dem andern, sie als Forderung der Kulturgesellschaft anzusehen, vereinigen. Jener stelle eine Vorstufe zu diesem Gesichtspunkte des höchsten Interesses dar. Er habe zunächst an die Stellung der gewerblichen Klassen im Gesellschaftssysteme und ihre Würdigung gedacht.

Über den Beitrag zur Geschichte der Pädagogik, den R. Hartstein durch die Veröffentlichung der bisher ungedruckten Schemata Herbarts zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen bietet, wurde nicht verhandelt.

Aus den beiden ganz kurzen geschäftlichen Sitzungen ist mitzuteilen, dafs die aus dem Vorstande satzungsgemäfs ausscheidenden Mitglieder Glöckner, Just, Barth, Willmann, Menge, G. Wiget, Flügel einstimmig wieder gewählt wurden. Auch das aus dem Vorstande ausgetretene Mitglied P. Zillig wurde wieder gewählt. Der Kassenbericht wurde vorgetragen, und die beiden vorjährigen Revisoren abermals mit der Prüfung beauftragt. Als Versammlungsort im nächtsen Jahre wurde Eisleben in Aussicht genommen.

Die gesellige Vereinigung, welche dem gemeinsamen Mahle und Spaziergange am ersten Versammlungstage folgte und um deren Verlauf sich besonders Herr Lehrer Jochen-Aue grofse Verdienste erwarb, bot reichhaltige musikalische Genüsse und wurde u. a. auch ausgezeichnet durch die Anwesenheit des Herrn K. Bezirksschulinspektors Schulrat Lötzsch, der in einer Ansprache seinen Dank und seine Anerkennung für die in den Verhandlungen, denen er von Anfang bis zu Ende beigewohnt hatte, empfangenen Eindrücke und Anregungen kundgab.

C. Beurteilungen.

I.

J. Tews, Die gemeinsame Elementarschule. Sammlung pädagogischer Vorträge VIII, 9. Bielefeld, A. Helmich. 8°. 19 S. 0,50 M.

Dieser am 14. Dez. 1895 in der Hauptversammlung der Berliner Abteilung der »Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur« gehaltene Vortrag des bekannten anregenden pädagogischen Schriftstellers zeigt recht deutlich, wie die Forderung der allgemeinen Volksschule ihre Quelle und auch ihr nächstes Ziel in dem Kampfe gegen die spezifisch preufsische Einrichtung der Vorschulen an höheren Lehranstalten hat. Wir wünschen mit dem Verf., dafs deren gänzliche Beseitigung ein Erfolg der nächsten Zukunft sein möge.

Th. Klähr.

II.

Horn, Rektor D., Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? Vortrag, gehalten vor der Jahresversammlung des Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen den 5 Juni 1895. Auf Wunsch der Versammlung gedruckt Sonderabdruck aus dem Evangel. Schulblatt. 24 S. Gütersloh, Bertelsmann. 1895. —

Der Vortrag ist nach Inhalt und Diktion ein Muster, wie Zeitverhältnisse und Standesfragen heikler Natur vor einem Publikum, das sich aus allen »Schulinteressenten« zusammensetzt, angefafst werden müssen Ich habe zu dem gebotenen Inhalte, der sich natürlich noch erweitern liefse, wenn es sich um eine blofse Schrift handelte, keine Bemerkungen zu machen und beschränke mich darauf, die Hauptgedanken kurz anzudeuten — Redner will von dem allgemeinen Anliegen des Lehrerstandes sprechen, welchen sich auch bei gröfster Hingabe an »seine« Gemeinde, an seine Schule, an seine Kinder kein Glied entziehen darf. I. Verschiedene Zeichen der Zeit deuten nun darauf hin, dafs der Lehrerstand an einem bedeutsamen Entwicklungspunkte steht: die Einrichtung der Mittelschul- und Rektorprüfung macht dem seminaristisch gebildeten Lehrer auch die leitenden Stellen zugänglich und eröffnet die Aussicht auf die Stadt- und Kreisschulinspektion, also auf fachmännische Leitung und Aufsicht; die Wandlungen im wirt-

Digitized by Google

schaftlichen Leben weisen hin auf grofse Gefahren für d. nachwachsende Jugend; in städtischen Gemeinden aber ist die immer mehr um sich greifende pädagogische Grofswirtschaft wegen ihrer Richtung auf das äufserlich Hervortretende und Kontrollierbare u. s. f. jenen Gefahren gerade am wenigsten gewachsen. II. Dafs die städtischen Schuldeputationen vielfach dem Streben nach fachmännischer Leitung durch Anstellung von Akademikern entgegenwirken, daran ist vom Lehrerstande selbst aus zweierlei Schuld: die Eifersucht der Kollegen, und ferner die verbreitete falsche Selbstschätzung (eigentlich ist es eine unpädagogische Schätzung), welche den akademisch Gebildeten gegenüber die eigene Stärke nicht konsequent genug in der pädagogischen Kunst sucht, sondern so oder so etwas anderes sein will als Schulmeister. Als solcher soll er sich aber erweisen »in seiner unterrichtlich-erziehlichen Arbeit an seinen Schülern und in der Pflege der Beziehungen zu seinen Mitarbeitern«, d. h. hier zu den übrigen Erziehungsfaktoren. III. Die neuen Zeitverhältnisse mahnen daher die Lehrer eindringlich, nicht etwa, wie oft kurzer Hand empfohlen wird, »in den Kampf wider die Sozialdemokratie einzutreten«, sondern vielmehr mit alten, längst erkannten Aufgaben ernst zu machen: mit dem erziehenden Unterricht; mit der Pflege der Beziehungen zu den übrigen Erziehungsfaktoren (hier S. 16 eine sehr ansprechende Ausführung über die allgemeine Ethik als »Brücke zwischen den religiös, national, politisch und wer weifs wie sonst bis zum Nichtverstehen getrennten Menschen«), mit der Sorge dafür, dafs wir eine öffentliche Erziehung bekommen (oder wie Dörpfeld sagte: dafs die Erziehung Volkssache wird). — IV. Da für ein so wichtiges und schweres Werk Bundesgenossen dringend zu wünschen sind, so sollten wir Lehrer solches Entgegenkommen von Seiten des höhern Lehrerstandes, wie es sich z. B. bei Otto Frick zeigte (er nannte das Reden von einem niederen und einem höheren Lehrerstande eine »häfsliche Sache«), freudig begrüfsen und unserseits in entsprechender Weise für die Einheit des Lehrstandes wirken. — Diese Einheit des Lehrstandes, gegründet auf die Wissenschaft der Pädagogik, vertritt zur Zeit am augenfälligsten der Verein für wiss. Pädagogik (Willmann, Didaktik II, 495); der Verein evang. Lehrer und Schulfreunde dagegen ist eine Vereinigung, welche die Einheit aller Erziehungsfaktoren darzustellen sucht und demgemäfs mit dem V. f. w. P. und den rheinländisch-westfälischen Herbartvereinen gute Beziehungen unterhält; vergleiche Päd. Studien 1893, S. 230.

Leipzig. Fr. Franke.

III.

Dr. Karl Just. Der abschliefsende Katechismusunterricht. Heft I. Altenburg, H. A. Pierer, 1896. 67 S. 60 Pfg.

Im Vorwort und im ersten Kapitel legt der Verfasser in kurzen einfachen Worten seine Anschauungen über die Methode des Katechismusunterrichts und über die Bedeutung der einzelnen Hauptstücke des Lutherschen kleinen Katechismus nach Inhalt und Zusammenhang dar: in den folgenden vier Kapiteln giebt er dem Lehrer den in methodischer Weise zugeschnittenen Stoff für die Behandlung der Einleitungsfragen, des ersten Hauptstücks, des Beschlusses der Gebote und des ersten Artikels; ein weiteres Heft wird die Fortsetzung bringen.

Nachdem in den ersten sechs oder sieben Schuljahren die biblische Geschichte die im Katechismusunterricht zu behandelnden Gedanken schon ohne systematischen Zusammenhang in der mannigfaltigsten Art in konkreter Form dargeboten hat, gilt es im letzten oder in den letzten zwei Jahren, das so erworbene religiöse Gut zusammenzufassen und so dem Schüler eine einheitliche religiöse Welt- und Lebensanschauung mit ins praktische Leben hinauszugeben.

Digitized by Google

Die Grundlage hierzu ist der kleine Katechismus Luthers. Wir haben nichts, was in so einfacher Weise alles, was einem Christen zum Leben und Sterben notwendig ist, enthielte. Aufgabe des Unterrichts ist es, jedes einzelne Stück desselben ohne Künstelei und ohne Hineintragung fremder Bestandteile durch treffende Illustration so anschaulich wie möglich zu machen.

Diese unanfechtbaren Grundsätze führt der Verfasser in vorzüglicher Weise durch. Überall gewinnt er die religiösen Gedanken durch Ausgehen von der konkreten Wirklichkeit und übt sie an praktischen Beispielen ein. Nichts ist von dem öden Schematismus und von der Vergewaltigung des einfachen Lutherwortes durch die Dogmatik zu spüren, wie sie vor noch nicht allzulanger Zeit den Katechismusunterricht beherrschten. Das Endergebnis ist nicht ein für die Auffassung des Kindes, so gut es geht, zurechtgeschnittenes dogmatisches System, sondern eine einfache Zusammenfassung einfacher religiöser Wahrheiten. Jedes einzelne Stück wird in methodischer Weise durchgearbeitet. Dabei verfährt der Verfasser im Sinne der Herbart-Zillerschen Schule, aber als Schüler, der den Kern der Sache erfafst hat. Nirgends handelt es sich bei ihm um Benutzung eines toten Schemas.

Die Auswahl der Beispiele liefse sich vielleicht noch geschickter vornehmen. Mit Recht zieht der Verfasser Geschichte und Sage, das praktische Leben und Gestalten aus der Litteratur heran, um religiöse Gedanken zu veranschaulichen und in ihrer Anwendung klarer zu machen. Mit Freuden haben wir den Namen Ludwig Richters und der Königin Luise etc in einer Anweisung über Katechismusunterricht gelesen. Überall, wo es sich um die Einübung handelt, kommen Geschichte und praktisches Leben zu ihrem vollen Rechte. Aber weshalb soll ich nicht auch aus einer bekannten Thatsache der Kirchengeschichte oder der profanen Geschichte oder aus einer Erscheinung des täglichen Lebens einen religiösen Gedanken ableiten können? Weshalb soll ein alttestamentliches Beispiel unter allen Umständen wertvoller sein als eins, das der Profangeschichte entnommen ist? Läfst sich nicht z. B. die Strafe der Sünde bis ins dritte und vierte Glied an Ludwig XVI. besser veranschaulichen, als am Geschlecht Ahabs (S. 55), das den Kindern kaum bekannt sein dürfte? Indem der Lehrer so den Kindern durch seine Praxis zeigt, dafs die heilige Geschichte von dem sonstigen Leben der Menschheit nicht durch eine unüberbrückbare Kluft getrennt ist, wird sie mehr Bedeutung für das Leben der Gegenwart gewinnen, als es gewöhnlich der Fall ist. Wir wünschen eine sorgfältigere Auswahl der alttestamentlichen Beispiele und eine gröfsere Berücksichtigung des aufserbiblischen Geschichtsstoffes auch auf der ersten Unterrichtsstufe. Freilich kann dieser Wunsch erst dann voll erfüllt werden, wenn vorher in ähnlich eingehender Weise, wie die biblischen Geschichten, typische Gestalten und Erscheinungen aus der Kirchengeschichte und aus dem gegenwärtigen Leben der Kirche in einem besonderen Jahreskursus behandelt sind. Denn dann erst wird passender Stoff in der nötigen Fülle vorhanden sein. Wir fordern nur ein weiteres Fortschreiten auf dem Wege, den der Verfasser in dankenswerter Weise bereits beschritten hat.

Zum ersten Kapitel seien noch einige Bemerkungen gestattet. Es ist irreführend; wenn die Reihenfolge der Hauptstücke in Parallele zu der Heilsgeschichte der Menschheit (Judentum, Jesus, christliche Kirche) und zu der Heilsgeschichte des einzelnen (der ungerechtfertigte Sünder, Akt der Rechtfertigung, Leben des gerechtfertigten Christen) gestellt wird. Denn trotz mancher gelegentlicher Ausführungen Luthers bezieht sich jedes einzelne Hauptstück auf den Menschen, der in Jesus Gott als seinen Vater ansieht. Sein religiöser Besitz kann sich nur in jedem einzelnen Augenblick nach den verschiedenen Seiten hin ent-

Digitized by Google

falten, von denen die Hauptstücke handeln. Aufserdem ist die Auffassung des Gesetzes antiquiert, es ist erst ungefähr zur Zeit des Exils ‚dazwischengetreten'. Die beiden Angelpunkte des evangelischen Bekenntnisses sind nicht Wort und Sakrament (S. 15), denn das Sakrament ist nur eine besonders sinnenfällige Art des Wortes, sondern das Wort, im eigentlichsten Sinne Jesus, und der Glaube. Der Verfasser kennt diese beiden Angelpunkte (S. 14 u. 15). Aber er wendet sie nicht in der Weise an, um vor allem von hier aus den organischen Bau des Katechismus klar zu legen. Die Einteilung des Dekalogs in die drei Gebote der Gottesliebe und in die sieben der Nächstenliebe ist zwar üblich, aber trotzdem unrichtig. Es ist kaum zu bezweifeln, dafs die Einteilung in die vier (ursprünglich fünf) Gebote pietatis und in die sechs (ursprünglich fünf) Gebote probitatis allein der alttestamentlichen Grundlage entspricht.

Doch diese Ausstellungen im einzelnen treten völlig hinter der Vortrefflichkeit des Schriftchens als Ganzes zurück. Wir halten es für berufen, nach seinem bescheidenen Teil mit an der Beseitigung der Mängel unseres Religionsunterrichtes, an die Brieger in seiner bekannten Rektoratsrede denkt, zu arbeiten und empfehlen es jedem Religionslehrer, der mit Kindern den kleinen Katechismus zu behandeln hat, aufs angelegentlichste. Wir zweifeln nicht, dafs es dem Verfasser gelingen wird, in derselben tüchtigen Weise auch die schwierigsten Teile des Katechismus, den zweiten und dritten Artikel und das vierte und fünfte Hauptstück, dem Verständnis der Kinder nahe zu bringen.

Bautzen. Dr. Tögel.

IV.

Prinz, Quellenbuch zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte. 1. Band: Von der ältesten Zeit bis zum Tode Joachims I. 378 S. 8°. Freiburg i. B., Herder 1892. Preis 4 M., geb. 4,50 M.

Dieses Quellenbuch ist für höhere Lehranstalten, auch für die Lehrerbildungsanstalten bestimmt. Da für diese bereits Quellenbücher vorhanden sind, wie Schillings, Blumes, für die brandenburgisch-preufsische Geschichte Zurbonsens, könnte das Bedürfnis nach einem neuen Werke fraglich erscheinen. Prinz' Werk bringt aber eine Reihe von Quellen, die in den anderen Werken nicht herangezogen worden waren. Das Werk ist sehr breit angelegt, da der vorliegende, erste Band nur bis zum Tode Joachims I. reicht. Der zweite Band soll dann fast ausschliefslich der Rechts- und Kulturgeschichte dienen. Die ganzen Quellenstücke erzielen einen tieferen Eindruck, sind auch weniger schwierig zu behandeln als eine Gruppierung von Quellensätzen, wie sie Blume in seinem im übrigen vorzüglichen Werke bietet. Dagegen kann eine Zusammenstellung von Quellensätzen die Entwicklung der Kulturgeschichte vielseitiger berücksichtigen, als es bei den einzelnen Quellenstücken möglich ist. Prinz sucht nun zu vermitteln. Er bietet Stücke und Sätze. Für höhere Schulen ist dies Verfahren das zweckmäfsigste. In Volksschulen verwendet man (vergl. des Rezensenten Quellenlesebuch!) zweckmäfsig Quellenstücke. Symmetrie Quellensätze nur ausnahmsweise und zur Ergänzung. Die Anmerkungen in Prinz' Quellenbuch sind gut orientierend. Auch das Sachregister ist zweckmäfsig. — Die städtischen und kirchlichen Verhältnisse in der Mark bis zur Ankunft der Hohenzollern berücksichtigt der Verfasser in folgenden Abschnitten und Stücken: Städtische Verhältnisse: 1) Eine Stadtgründung (Albrecht der Bär verleiht dem Dorfe Stendal Markt- und Stadtrecht). 2) Stadtgebiet (Barnim, Herzog der Slaven, stiftet die Stadt Prenzlau.) 3) Städtische Freiheiten: a) Die Markgrafen Johann und Otto geben der Neustadt Salzwedel gewisse Freiheiten. b) Die Markgrafen Otto und Albrecht erneuern und vervollständigen die Freiheiten der Stadt Salzwedel. c) Markgraf Ludwig bestätigt der Stadt Stendal ihre

Gerechtigkeiten). 4) Stadtobrigkeit, Stadtgericht, Stadtverwaltung. (Der Burggraf als Stadtrichter, der Stadtvogt, der Stadtschulze, die Ratmannen und Schöffen, städtische Eide, Stadtpolizei). Einblick in den Handel (Herzog Albrecht von Sachsen bestimmt die Zollabgaben von dem Handelszuge zwischen Salzwedel einerseits und Hamburg und Lübeck andererseits). —

Kirchliche Verhältnisse: 1) Klostergründungen in der Mark: a) Markgraf Otto I. gründet das Kloster Arendsee am See gleichen Namens b) Markgraf Albrecht II. bestätigt dem Kloster Arendsee seine Besitzungen. c) Markgraf Albrecht II. stiftet das Kloster Bernstein). 2) Markgräfliches Patronatsrecht (Otto V. schenkt dem Kloster zum Heiligen Geiste vor Salzwedel das Patronat über die Kirche in Altmersleben). 3) Geistliche Gerichtsbarkeit (Die Markgrafen Otto und Konrad vergleichen sich mit dem Bischofe von Kamin über die geistliche Gerichtsbarkeit in der Neumark).

Adolf Rude.

V.

Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus bearbeitet, 152 S. Hannover, Karl Meyer (Prior), 1896. Preis geheftet 75 Pf., kart. 90 Pf.

Die Verfasser meinen, in dem Buche alle Forderungen der Gegenwart, soweit sie wirklich berechtigt seien und durch den deutschen Geschichtsunterricht befriedigt werden können, beachtet zu haben. Sehen wir zu, ob dies der Fall sei! Als Zweck des Geschichtsunterrichts bezeichnet das Vorwort das Verständnis der Gegenwart mit Kopf und Herz. Der Ausdruck Verständnis mit dem Herzen ist nicht korrekt. Auch wird das gefühlsbildende Moment des Geschichtsunterrichts im Buche wenig berücksichtigt. Sonst stimmen wir der Zwecksetzung zu, wenn damit ein Zweck bezeichnet werden soll. Ein anderer sehr wichtiger ist die Bildung des Interesses und des Willens durch Handlungen der Menschen vergangener Zeiten. Als Hauptziel schwebt uns die Erhebung des Zöglings zum Ideal der historischen Persönlichkeit vor. Immerhin zollen wir den Verfassern unseren Beifall für die starke Hervorhebung des Verständnisses der Gegenwart. So behandelt der letzte Hauptabschnitt des Buches (Die Gegenwart) das deutsche Land, das deutsche Volk, Kaiser Wilhelm II., das Heer und die Marine, unsere Gerichtsverfassung, das Haus, die Familie, die Gemeinde, die Kirche, unsere Schule, den Kreis, unsere Gebühren und Steuern.

Der Forderung der Gegenwart nach gebührender Berücksichtigung der Kulturgeschichte kommen die Verfasser in so weitgehender und verständiger Weise nach, wie wir es in derartigen Büchern kaum wiederfinden. Als die Kulturformen und Ausprägungen der Zeitgeschichte, die für Volks-, Bürger- und Mittelschulen in Betracht kommen, werden die folgenden behandelt: 1) Die sozialen Gruppen: Adel, Bürger, Bauern, Beamte (hier fehlt der vierte Stand der Gegenwart), sowie die Einrichtungen, die diesen Gemeinschaften vornehmlich dienen, als 2) Religion, 3) Schule, 4) Rechtspflege. Dem Socialen und Politischen gleichmäfsig dienen 5) Heerwesen, 6) Steuern, 7) Verkehr, 8) Krieg, 9) Landesgrenzen und Landesteilung. Diese Zweige ordnen sich um 10) hervorragende Personen und 11) Kriege. Eine Gesamtdarstellung aller Zweige einer Zeit giebt ein Zeitbild. Es wird nicht bei jeder Zeit eine Darstellung aller Zweige gegeben werden; vielmehr werden nur wesentliche Veränderungen hervorgehoben. Die Verfolgung eines Zweiges durch die ganze Entwicklung der Geschichte gleicht einem Längsdurchschnitt der Geschichte. Da ein klares Verständnis und eine Würdigung der Institutionen der Gegenwart, sowie eine Hingabe des einzelnen an dieselben nur dann möglich ist, wenn das Gewordene im Werden gezeigt

Digitized by Google

wird, ist die Heraushebung und Zusammenstellung solcher Entwicklungsreihen überaus wichtig, und wir wissen es den Verfassern Dank, dafs sie dazu Handhabe bieten. Sie erleichtern es schon dadurch, dafs sie, allerdings nicht ausnahmslos, jeden charakteristischen Zug unter eine besondere Nummer gebracht haben, wenn dadurch hier und da auch ganz kurze Abschnitte entstanden sind. Verfolgen wir als Beispiel das Heerwesen, so ergeben sich im Laufe der geschichtlichen Entwicklung folgende Betrachtungspunkte: Der Heerbann und das Gefolge, das Lehnsheer, die Landsknechte, die Feuerwaffen im Kriege, die herrenlosen Söldnerscharen zur Zeit des dreifsigjährigen Krieges, das stehende Heer (des grofsen Kurfürsten), das Kantonsystem in der Rekrutenaushebung, Anfänge der allgemeinen Wehrpflicht 1808 (im Vorwort ist Nr. 93 ein Druckfehler; es mufs heifsen 92, desgleichen statt 101 richtig 100 und statt 125 richtig 124), die allgemeine Wehrpflicht 1814, das Heer und die Marine in der Gegenwart.

Sehr richtig ist es auch, wenn die Verfasser die Ortsgeschichte, Stammesgeschichte und Volksgeschichte sämtlich »gehörig« berücksichtigt wissen wollen und zwar so, dafs sich die Heimats- und Stammesgeschichte völlig in die Reichsgeschichte einfügen mufs, also weder vorher noch nachher gegeben werden darf.

Auch der Forderung nach Gesetzeskunde wird einigermafsen Rechnung getragen. Die Arbeitergesetze sollen erst dann aufgenommen werden, wenn ihre Abänderung erfolgt ist. Desgleichen findet sich Stoff aus der Volkswirtschaftslehre vor.

Soweit sind die »Forderungen der Gegenwart« berücksichtigt worden. Aber sind denn keine anderen erhoben worden, oder halten die Verfasser diese anderen nicht für berechtigt? Eine der allerwichtigsten Forderungen der Geschichtsmethodik ist die nach ausgiebiger Verwertung der Quellenstoffe. Die Gründe dafür sind so klar und so durchschlagend, dafs ein ernster Widerspruch von einsichtigen Pädagogen gar nicht mehr erhoben werden kann. Ein Buch für den Geschichtsunterricht, das diese Forderung ignoriert, steht keineswegs auf der Höhe der Zeit, mag es auch sonst, wie das vorliegende, verschiedene bedeutende Vorzüge haben. Immerhin ist seine Benutzung unter Heranziehung von Quellen aus dem Quellenlesebuch sehr wohl möglich.

Ein Buch, das auf der Höhe der Zeit stehen möchte, mufs auch der Forderung näher treten, die Stoffe nach den treibenden Ideeen der Geschichte anzuordnen. Hier stehen wir noch in den ersten Anfängen. — Zu der Stoffauswahl bei Weigand und Tecklenburg möchten wir herausstellen, dafs die Verfasser von dem ersten preufsischen Könige nur die Erhebung seines Landes zum Königreiche der Behandlung wert erachten. Von seiner Fürsorge für Künste und Wissenschaften wird nichts gesagt. Bei Friedrich Wilhelm I. finden sich aufser dem einleitenden Kapitel nur zwei: Die Anfänge des Schulzwanges. Das Kantonsystem in der Rekrutenaushebung. Friedrich Wilhelm II. findet gar keine Erwähnung. — Für die Präparation des Lehrers ist das Buch sehr gut verwendbar. Jedenfalls ragt es weit über den Durchschnitt der Erscheinungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts hervor. **Adolf Rude.**

VI.

Hartmann, Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit gleichmäfsiger Berücksichtigung der Rechenoperationen und Sachgebiete. Ausgabe für Schüler. 96 S. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. Preis 50 Pf.

Die Hartmannschen Rechenwerke sind sämtlich vorzüglich, so auch das Rechenbuch für die Fortbildungsschule. Bezüglich der methodischen Prinzipien, die ihm zu Grunde liegen,

Digitized by Google

erinnern wir an unsere jüngste Besprechung des methodischen Handbuches für den Rechenunterricht von demselben Verfasser. Das vorliegende Rechenbuch ist zunächst für solche Fortbildungsschüler bestimmt, die nicht nach den Berufszweigen, sondern nach den Leistungen und dem Alter gruppiert sind. Schon die Auswahl der Aufgaben, aber auch die Einrichtung des Buches weisen darauf hin, dafs es in erster Linie für die sächsische Fortbildungsschule berechnet ist. Diese unterrichtet ihre Schüler drei Jahre hindurch je zwei Stunden wöchentlich. Der Rechenstoff tritt bei Hartmann in fünf Stufen auf, deren jede sechs Aufgabengruppen mit je sechs Hauptaufgaben enthält. Im Gefolge jeder Hauptaufgabe steht eine Reihe mündlicher und schriftlicher Aufgaben derselben Operationen und desselben Sachgebietes. Nach einer solchen Gruppe sollen Zusammenfassungen, Regeln und Aufgaben möglichst selbständig gebildet werden. Jede Stufe ist für ein Schuljahr, der gesamte Stoff des Buches mithin für fünf Jahre bestimmt. Jede Stufe bringt schwierigere Aufgaben als die vorige. Jede berücksichtigt die verschiedenen Berufszweige der Schüler und nach Möglichkeit auch die heimatlichen Verhältnisse. Ein Abschlufs ist bei dieser Einrichtung auch dann möglich, wenn nicht alle Stufen durchgearbeitet werden können. Sind, wie für die staatlichen, gewerblichen Fortbildungsschulen Preufsens, 4 Schuljahre vorgesehen, dann würden weniger geförderte Schüler im ersten Schuljahre (14. bis 15. Lebensjahr) die erste, im letzten die vierte Stufe durcharbeiten. Geförderte re Schüler würden mit der zweiten Stufe beginnen, somit in vier Jahren bis zum Schlusse gelangen. Doch halten wir für Preufsen eine besondere Bearbeitung für wünschenswert. — Die Aufgaben sind überaus praktisch und vielseitig, dabei sehr klar. Die Ausstattung des Buches ist recht gut.

Adolf Rude

VII.

P. Riemann, Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. Leipzig. Karl Merseburger. Preis 1 M.

Das Büchlein ist sozusagen Böttchers Lehrgang für das Knabenturnen, zugeschnitten für einfache Schulverhältnisse. Neu und eigenartig ist darin die Berücksichtigung des Taubstummenunterrichts. Auf diesem Gebiete war in der einschlagenden Litteratur eine Lücke zu bemerken und Verfasser hat dieselbe in ganz glücklicher Weise ausgefüllt. In einer kurzen Einleitung giebt er einige methodische Winke bezüglich der Behandlung der Befehle und fordert vom Lehrer taubstummer Kinder, dafs er auch beim Turnunterricht das Hauptziel seiner Unterweisung, die Lautsprache, nicht aus den Augen verliere. Im Plan selbst streut er häufig Beispiele von Sätzen ein, die die turnenden Kinder nach beendeter Turnübung sprechen sollen. Den ganzen Stoff gliedert Verfasser in drei Stufen und hält sich bei Auswahl und Befehlsweise an den neuen preufsischen Leitfaden, wenn er sich auch einige, durch das Unterrichtsobjekt gegebene Abänderungen gestattet. 65 Figuren, zum gröfsten Teil dem Merkbüchlein von Puritz entnommen, unterstützen die Erläuterungen aufs beste. Gewifs wird sich das Büchlein in Kreisen der Taubstummenlehrer eine weite Verbreitung sichern, doch auch mancher Lehrer, welcher in einfachen Schulverhältnissen unterrichtet, wird treffliche Winke aus demselben nehmen können.

Max Klähr.

Digitized by Google

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet von

Prof. **Dr. W. Rein.**

XVIII. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann*-Eisenach, Dr. *Barchudarian*-Tiflis, Institutsdirector Dr. *R. Barth*-Leipzig, Schuldirector Dr. *A. Bliedner*-Eisenach, Töchterschullehrer O. *Foltz*-Eisenach, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb Friedrich*-Teschen, Oberlehrer Dr. *A. Göpfert*-Eisenach, Mittelschullehrer *H. Grabs*-Glogau, Töchterschullehrer *H. Grosse*-Halle a. S., Schuldirektor Dr *O. Haupt*-Ölsnitz i. V., Lehrer *Hollkamm*-Glindenberg, Lehrer *Julius Honke*-Elberfeld, Director Dr. *K. Just*-Altenburg, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson*-Berlin, Oberlehrer *Fritz Lehmensick*-Jena, Oberschulrat Prof. Dr. *Rud. Menge*-Oldenburg, Rektor *Ad. Rude*-Nakel (Netze), Director Dr. *M. Schilling*-Zwickau, Schulrat Dr *Rich. Staude*-Coburg, Lehrer *K. Teupser*-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Thrändorf*-Auerbach i. V., Univ. Professor Dr. *Th. Vogt*-Wien, Seminardirector *Voigt*-Barby, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zange*-Erfurt, Lehrer *Peter Zillig*-Würzburg u. a.

von

Dr. Theodor Klähr.

Dresden
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(Paul Th. Kaemmerer)
1897

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis

des XVIII. Jahrganges (1897).

A. Abhandlungen.

1. **Dr. E. Thrändorf**, Die pädagogische Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Lehrerseminare . . . . S. 1—15.
Fr. Lehmensick, Eine Weihnachtsfeier in der Seminar-Übungsschule . . . . „ 15—19.
Dr. Th. Klähr, Pädagogische Ideen Richard Mulcasters, eines Zeitgenossen Shakespeares . . . . „ 19—35.
2. **C. Höfer**, Wie ist die Forderung eines »pragmatischen Lebens Jesu« zu beurteilen, beziehungsweise praktisch zu gestalten? . . . . „ 1—96.
3. **C. Höfer**, Wie ist die Forderung eines »pragmatischen Lebens Jesu« zu beurteilen, beziehungsweise praktisch zu gestalten? . . . . „ 1—135.
H. Grosse, Die sog. österreichische Rechenmethode . . . „ 136—155.
4. **H. Grosse**, „ „ „ „ „ 177—197.
O. Pessler, wie lange können unsere Kinder aufmerken? „ 198—221.

B. Mitteilungen.

1. Der Dresdener Verein »Volkswohl« und seine sozialpädagogische Thätigkeit . . . . „ 35—38.
Tischendorf, Blumenpflege in der Schule . . . . „ 38—41.
Die diesjährigen Ferienkurse in Jena . . . . „ 41—42.
Wernicke, Bericht über die V. Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik im Bezirke Magdeburg-Anhalt . . . . „ 42—45.
2. **Julius Honke**, Der Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. . . . . „ 97—102.
Dr. W. Tögel, Religionsunterricht, Schule und Kirche. . . „ 103—106.
Rektor Winzel, Seminar-Oberlehrer **A. Pickel** in Eisenach . „ 106—108.
3. **Julius Honke**, Die Prüfung und Befähigung der Volksschullehrer für das höhere Schulamt . . . . „ 156—163.
C. Schubert, Aus dem pädagogischen Universitätsseminare zu Jena . . . . „ 163—165.
4. **Fr. Franke**, Bericht über die 29. Jahrevsersammlung des Vereins f. wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1897 in Eisleben . . . . „ 222—220.

C. Beurteilungen.

1. **Dr. O. Willmann**, Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht . . . S. 46.
2. Comenius-Kalender f. d. J. 1897. Pädagogisch-litterarischer Taschenkalender für Schulinspektoren, Direktoren, Rektoren und Seminaristen . . . . „ 46.
3. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von Karl Kehrbach . . . . „ 46—47.
4. **P. Schaefer**, Volksbildung und Volkswohlfart. Sammlung pädagogischer Vorträge . . . . „ 47.
5. **L Hohmann**, Unsere Schuleinrichtungen und die Reformbestrebungen im Lichte des Erziehungsprinzips und der Zeitforderungen. Sammlung pädagogischer Vorträge von Wilhelm Mayer-Markau . . . . „ 47.
6. **Adolf Tromnau**, Das Normalsystem der höheren Mädchenschule. (Th. Klähr) . . . . „ 47—48.
7. **Theodor Krausbauer**, (Odo Twiehausen.) . . . .
8. **A. Wolter**, Kleine Bibelkunde . . . . „ 49—50.
9. **Gebr. Falcke**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in sieben Teilen . . . . „ 50—51.
10. **Dr. A. Facol**, Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus. (Dr. Tögel.) . . . . „ 51—52.
11. **Dr. Wilhelm Martens**, Weltgeschichte. (Fr. Franke.) . . . „ 52—53.
12. **Broecker**, Kunstgeschichte im Grundriss . . . . „ 53.
13. **Georg Heinrich Rindfleisch**, Feldbriefe . . . .
Schild, Der preuss. Feldprediger . . . . „ 53—54.
14. **Biedermann**, Mein Leben und ein Stück Zeitgeschichte. (A. Rude) . . . . „ 54—56.
15. **Prof. Dr. G. Krebs**, Lehrbuch der Physik. (H. Drefsler.) . „ 56—57.
16. **Emil Fährmann**, Das rhythmische Zählen. (E. Zeifsig.) . . „ 57—58.
17. **Steyer** u. **Wohlrabe**, Lesebuch für Mittelschulen (Th. Klähr.) „ 58.
18. **Engelien** u. **Fechner**, Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. (A. Rude.) . . . . „ 58—59.
19. **Hercher**, Lehrbuch der Geometrie . . . . „ 59—60.
20. **Genau** u. **Tüffers**, Rechenbuch für Lehrerseminare I. Bd. (H. Drefsler.) . . . . „ 60.
21. **Alfred Böttger**, Lehrgang für das Knabenturnen in Volksschulen. (M. Klähr.) . . . . „ 60—62.
22. **Kross u. Landois**, Der Mensch und die drei Reiche der Natur . . . . „ 62—63.
23. **Waeber**, Lehrbuch für den Unterricht in der Chemie. (A. Rude.) . . . . „ 63.
24. **Prof. Fr Wurm**, Etiketten f. Schülerherbarien. (Dr. Schmidt) „ 63—64.
25. **Dr. H. H. Fick**, I. Der deutsche Unterricht in den amerikanischen Schulen, ein Förderer der idealen Entwikkelung. II. Der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen von Cincinnati. (Fr. Franke.) . . . . „ 64.
26. **Fr. Krönlein**, Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht. (Th. Klähr.) . . . . „ 64.
27. Denksprüche aus Pestolozzis Schriften. (W. Gamper.) . „ 108—109.
28. **H. Streff**, An die Eltern! 25 Worte über die Erziehung. (Tischendorf.) . . . . „ 109.
29. **Dr. Karl Just**, Märchenunterricht. (Conr. Schubert.) . . . „ 109—110.
30. **Seyfert**, Menschenkunde und Gesundheitslehre (Oskar Lehmann.) . . . . „ 110—111.

Digitized by Google

31. **J. Nilsen**, Der Schulgarten im Dienste der Erziehung und des Unterrichts. (Fischer.) . . . . S. 111.
32. **Odo Twiehausen** (Th. Krausbauer.) Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lectionen. Zwei Abteilungen. (H. Drefsler.) . . . . „ 112.
33. **Seyfert**, Die Arbeitskunde in der Volks- u. allgem. Fortbildungsschule. (Dr. Schmidt.) . . . . „ 165—168.
34. **Schullerus**, Der Volksschulgarten. (Osk. Lehmann.) . . „ 168—171.
35. **Bock**, Mathem. Hauptsätze f. Gymnasien. (H. Drefsler.) . „ 171—172.
36. **Dr. G. Holzmüller**, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. (H. Drefsler.) . . . . „ 172.
37. **Kambly-Röder**, Stereometrie und sphärische Trigonometrie. Lehraufgabe der Prima. (H. Drefsler) . . . . „ 173—174.
38. **Simo Mandic**, Methode und Apparat zur anschaulichen Entwicklung des Pythagoräischen Lehrsatzes. (H. Drefsler) „ 174.
39. **Harms-Kallius**, Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen, höhere Bürgerschulen, Seminare etc. (H. Drefsler.) . . . . „ 174—176.
40. **Dr. A. Scholz**, Lehrbuch der Geographie und Mitteilungen über den Welthandel für Handels- u. Gewerbeschulen. (Dr. Schunke.) . . . . „ 176.
41. **P. Riemann**, Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. (M. Klähr.) . . . . „ 176.
42. **Anna Carnap**, Aus Dörpfelds Leben u. Wirken. (Adolf Rude.) „ 230—232.
43. **Dr. A. Clemen**, Einführung in die Kulturgeschichte des alten und neuen Testaments (Adolf Tögel.) . . . . „ 232—233.
44. **J. W. Sasse**, Vollständige Rektionslehre oder das Regieren der Haupt-, Verhältnis-, Eigenschafts- und Zeitwörter. (Fr. Franke.) . . . . „ 233—234.
45. **Karl Reichhold**, Kunst und Zeichnen in den Mittelschulen. (Pfennigwerth.) . . . . „ 234—235.
46 **A. Eccarius-Sieber**, Vorschläge zur zeitgemässen Reorganisation des Unterrichtes an den Akademien u. Konservatorien für Musik. (Paul.) . . . . „ 235—236
47. **E. Oppermann**, Geographisches Namenbuch.. (Dr. Schunke.) „ 236.

A. Abhandlungen.

I.

Die pädagogische Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Lehrerseminare.

Von Dr. E. Thrändorf.

»Was nicht zur That wird, hat keinen Wert.«
G. Werner.

»Wahrlich, ein köstliches Gut ist tief eingehendes Wissen,
Aber zuletzt doch nur, weil es ein Können gebiert.«
E. Geibel.

Kraftbildung, nicht dicke Hefte und totes Examenwisssen mufs der Zweck der Unterweisung in Geschichte, Theorie und Praxis der Pädagogik sein. Ein Wissen, das nur angeeignet wird, um bei der Prüfung vorgeführt und nach der Prüfung vergessen zu werden, ist vollkommen wertlos und die Zeit, die auf seine Gewinnung und Einprägung verwendet wird, ist völlig verloren. Tüchtige, zielbewufste Lehrer, die ihre Zöglinge wahrhaft zu fördern verstehen, wollen wir haben, nicht wandelnde Kompendien, die nur wiederkauen können, was man ihnen einst diktierend, dozierend oder entwickelnd eingefüllt hat. Pädagogisches Wissen mufs etwas von der Sauerteigsnatur an sich haben, es mufs den ganzen Menschen durchdringen und bestimmen. Vor allem mufs es in ihm einen pädagogischen Forschungstrieb wecken und nähren, der sich nie mit der Anwendung fertig überlieferter Unterrichtsreceptchen begnügt, sondern der die Erfahrungen, die das Schulleben in reicher

Digitized by Google

Fülle ihm bietet, stets für die Weiterbildung seiner Praxis und die Vertiefung seiner Theorie fruchtbar zu machen bestrebt ist. Nur wo dieser Trieb im Lehrer lebendig ist, da wird seine Schulthätigkeit vor geisttötender Schablone und er selbst vor dem Gefühl der Langweiligkeit und Einförmigkeit seiner Berufsthätigkeit bewahrt bleiben. Wer mit dem Gefühle, dafs nun seine pädagogische Bildung abgeschlossen sei, vom Seminar weggeht, der ist nur zu bedauern, er nimmt die Keime des pädagogischen Marasmus senilis gleich mit ins Leben hinaus. Ein solcher von vorn herein fertiger Schulmeister kann möglicher Weise in einzelnen Stücken ganz glänzende »Resultate erzielen,« er kann es bei seinen Schülern zu grofser Rechenfertigkeit, zu tüchtigem Wissen in Geschichte und Geographie, korrektem Aufsatzschreiben u. s. w. bringen, nur Eins vermag er nicht, Geist und Leben kann er seiner Klasse nicht einhauchen, das frohe, freie Streben, an dem man den guten Unterricht erkennt, vermag er nicht zu wecken. Was er selbst nicht hat, kann er auch seinen Schülern nicht geben.

Gegen die vorstehenden Gedanken wird schwerlich jemand einen Widerspruch erheben, sie sind so einleuchtend und selbstverständlich, dafs man sich eigentlich fast schämen möchte, sie nochmals wiederholt zu haben, aber trotzdem hielt ich diese nachdrückliche Wiederholung für notwendig, denn von dem theoretischen Zugeständnis, dafs ein Grundsatz unanfechtbar sei, bis zum beharrlichen Handeln nach diesem Grundsatze ist ein weiter, oft recht beschwerlicher Weg, der selten zu Ende gegangen, oft gar nicht erst angetreten wird. Das examinierbare Wissen spielt in unsern Schulen eine so ausschlaggebende, alles beherrschende Rolle, dafs der Gedanke, es sei Selbstzweck, für das methodische Verfahren und für die Beurteilung der Unterrichtserfolge thatsächlich allein mafsgebend ist, wenn das auch natürlich niemand offen zugestehen wird.[1]) Es ist also an das allgemein zugestandene Ziel blofs erinnert worden, um etwas nachdrücklicher an die Pflichten zu mahnen, die der Methodik aus einem solchen einstimmigen Zugeständnis erwachsen. Denn dafs man schon viel Versuche gemacht hätte, dieser Pflicht zu genügen und die pädagogischen Unterweisungen zu einer Quelle lebendigen Strebens zu machen, davon ist mir in der Litteratur wenig bekannt geworden, und wenn man aus dem methodischen Interesse der überwiegenden Zahl der Lehrer schliefsen darf auf den Unterricht in Methodik, den sie genossen haben, so kann er auch nicht besonders kraftbildend gewesen sein. Fragt man näher nach, so hört man von Leitfäden, Lehrbüchern,

---

[1]) Dafs ein sächsischer Seminardirektor, wie Rühle (»Die Lehrmethode in Oschatz« S. 28) behauptet, mit Bezug auf einen geradezu empörenden Religionsunterricht gesagt haben sollte: »Die Erfolge seien mafsgebend!« ist kaum glaublich.

Digitized by Google

endlosen Diktaten, mühseligem Auswendiglernen, Referieren und Repetieren[1]), aber von methodischer Stofferarbeitung und Stoffverarbeitung ist wenig die Rede. Dafs rechtes Verdauen die Hauptsache ist, wenn der zugeführte Nahrungsstoff in Fleisch und Blut übergehen soll, scheint man nicht zu wissen oder auf geistigem Gebiete nicht zugeben zu wollen. An bösen Willen, an eine Verstocktheit, die sich gegen die bessere Einsicht stemmt, ist trotzdem nicht zu denken. Das Haupthindernis liegt in der mangelnden Kenntnis der Mittel und Wege, die zum gewünschten Ziele führen. Hier kann nur ein reger Gedankenaustausch, bei dem jeder einzelne sein Scherflein beisteuert, Abhilfe schaffen. So lange sich jeder Lehrer der Methodik unter Berufung auf das Recht der Individualität in seine subjektiven Gedanken und Unterrichtsweisen einpuppt, kommen wir nicht vorwärts, sondern laufen vielmehr Gefahr, von unsern eigenen Schülern später verklagt zu werden. »Die Windeln müssen auf die Zäune, wenn sie trocken werden sollen,« so müssen auch die Mafsnahmen eines so neuen Unterrichtszweiges, wie die Pädagogik ist, der frischen Zugluft der Kritik ausgesetzt werden, damit sich Wertvolles und Wertloses scheiden.

Vor allem gilt es, einen Irrtum zu bekämpfen, der das Suchen nach besseren Wegen gar nicht aufkommen läfst. »Allgemeine Begriffe,« sagt Goethe (B. 22 S. 223), »und grofser Dünkel sind immer auf dem Wege, entsetzliches Unglück anzurichten.« Das Schlimmste aber ist, dafs sie dem Menschen den Drang zum Weiterstreben rauben. Wer eine Summe von allgemeinen Begriffen überliefert bekommen hat, in dem erzeugt sich der sehr nahe liegende Wahn, dafs er das Ganze der Wissenschaft erfafst habe. Wozu also noch suchen und forschen? Das Lehrbuch oder das Heft, das man hat, enthält ja alles Notwendige in kürzester, treffendster Form, es bietet die Resultate des Denkens grofser Meister, was soll man sich da selbst noch mit Nachdenken plagen? Dafs solche blofs traditionsmäfsig angeeignete Systeme für die Praxis wirkungslos sind, zeigt die Erfahrung an allen Orten, und die Psychologie kann auch jeden, der sehen und hören will, darüber aufklären, weshalb Theorien mit ungenügender Erfahrungsbasis kraftlos sein müssen. Wenn sich trotzdem dieses Vordozieren fertiger Theorien in unserm Unterricht in Methodik fast unausrottbar festgesetzt hat, so liegen dafür mancherlei Gründe vor. Der erste und in vielen Fällen ausschlaggebende ist die grofse Bequemlichkeit dieser »Methode.« Man nimmt ein oder einige gröfsere Werke und macht daraus einen Auszug,

[1]) In einem vortrefflichen Aufsatze in den »Deutschen Blättern f. erz. Unterricht« (Jahrg. 1896 S. 32) nennt Andreä dieses Verfahren »Echomethode« und schreibt dieser die Erziehung zur — Faulheit zu.

Digitized by Google

den man entweder auswendig lernt und hersagt oder, wenn das zu unbequem ist, aufs Katheder legt und vorliest. Das »methodische Verfahren« ist das einfachste, was es nur geben kann. Im ersten Teil der Stunden sagen die Schüler das Pensum der vorigen Stunde auf, und im zweiten Teile trägt der Lehrer das neue Memorierpensum vor. Dazu kommt noch — und das ist der zweite Grund für die Beliebtheit dieses Verfahrens —, dafs es einige Ähnlichkeit mit den Vorträgen der Dozenten an der Universität zeigt. Das beständige Fragen, das Eingehen auf die oft sonderbaren Gedanken der Schüler erinnert doch zu sehr an die Volksschule, wie sollte der Lehrer einer »höheren Schule« sich so erniedrigen? »Ich trage stets frei vor«, das ist das stolze Wort, mit dem viele Methodiklehrer ihre Methode in ihrer ganzen Vollkommenheit gekennzeichnet und ihre nahe Verwandtschaft mit dem akademischen Dozenten angedeutet zu haben meinen.

Eine besondere Spielart dieses dogmatischen Verfahrens ist das »entwickelnde«, es legt die Theorie nicht einfach fertig vor, wie es die dogmatisch-dozierende Methode thut, sondern es löst die Gedankengänge in Fragereihen auf, die so gebildet und angeordnet sind, dafs der Schüler genötigt wird, in seinen Antworten den Gedankenfortschritt darzustellen, der dem Lehrer von Anfang an vorschwebte. Einen Vorteil hat dieses Verfahren unleugbar. Es zwingt den Lehrer zu gröfserer Vertiefung in den Unterrichtsstoff und erhält ihn während der Darbietung des Neuen in beständiger Fühlung mit dem Denken der Schüler. Aber von wirklicher Kraftbildung, von Weckung jenes Forschergeistes, der das Leben und Streben bis ins Alter frisch erhält, kann doch nicht die Rede sein. Das Wissen bleibt auch bei diesem Verfahren ein passives. Als solches wird es vom Besitzer nicht als Kraftzuwachs, sondern als Last empfunden. Lasten pflegt man aber, besonders wenn man einen vernünftigen Zweck des Weitertragens nicht einsieht, möglichst bald abzuschütteln und freut sich, wenn man sie los ist. Daher sind in vielen Fällen die Examenzeugnisse nichts weiter als die urkundlich beglaubigte Erlaubnis, den theoretischen Plunder, den man bisher mühselig zusammengehalten und mit Seufzen unter vielem Repetieren weiter geschleppt hat, endlich abzuwerfen.

Ganz anders als unsre hochgelehrten Dozenten der allgemeinen und speziellen Methodik dachte der alte Schulmeister Pestalozzi. Er wollte die »Experimentalschule« zur Hochschule der Pädagogik machen. Nicht durch dogmatische Überlieferung der Formen sollten die Lehrer gebildet werden — das giebt nur Knechte der Methode —, sondern durch Teilnahme an den Versuchen. »Auf dieselbe Weise, wie die Erziehungswissenschaft entsteht, soll sie auch fortgepflanzt werden.«[1]) Wollten unsre Lehrerseminare auf diesen

[1]) Vergl. Bündner Blätter f. erz. Unterricht, Jahrg. 1896, S. 59 und 60.

Digitized by Google

Gedanken Pestalozzis eingehen, so würde der Betrieb der Pädagogik bald ein anderes Gesicht zeigen. Mit der öden Systemreiterei wäre es dann für immer vorbei, zwischen Praxis und Theorie wäre das rechte Band geknüpft, und die jungen Lehrer gingen ins Leben hinaus nicht mit einem Sack voll tauber Nüsse, sondern mit einer Fülle keimkräftiger pädagogischer Anschauungen und Gedanken. Wie das im einzelnen etwa gemacht werden könnte, das ist im 4. Heft des 13. Jahrganges dieser Zeitschrift eingehend dargelegt worden, aber das dort Gesagte bedarf meiner Meinung nach noch einer ganz wesentlichen Ergänzung.

Pestalozzi als Mann der Aufklärung kennt nur eine Quelle der Erkenntnis, das ist die eigene persönliche Erfahrung und die denkende Verarbeitung derselben. Unsre Zeit ist zu der Einsicht gekommen, dafs sich in der Geschichte eine gleichwertige und, wo sie recht benutzt wird, auch gleich brauchbare Quelle der Erkenntnis aufthut.

In seinem Lehrbuche der Pädagogik[1]) zählt Schumann sechs Gründe auf, um derentwillen nach seiner Meinung das Studium der Geschichte der Pädagogik unerläfslich ist. Von diesen sechs Gründen sind aber fünf so unbestimmter, allgemeiner Natur, dafs sie für jedes Geschichtsstudium überhaupt geltend gemacht werden können. Nur der letzte trifft eigentlich den Kern der Sache. »Die Geschichte der Pädagogik« — so heifst es da — »zeigt dem Schüler die Meister seines Berufs in ihrer Arbeit, so dafs er, wenn er sie gleichsam in ihren Werkstätten besucht, durch den Reichtum ihres mannigfaltigen Strebens und Wirkens für seinen Beruf sich begeistert und, indem er teilnimmt an ihren Erfahrungen, gleichsam selbst Erfahrungen macht und zugleich Schritt für Schritt in immer schwierigeren Aufgaben der Pädagogik Einsicht gewinnt und in den Stand gesetzt wird, aus der Vergangenheit die Gegenwart und die pädagogischen Aufgaben derselben, wie sie in der systematischen Pädagogik ihm entgegentreten, zu begreifen.«[2]) Das

[1]) 1. Teil. Einleitung und Geschichte der Pädagogik. 10. Aufl. S. 14 u. 15.

[2]) Darnach scheint es fast, als ob Schumann seinen früheren Standpunkt, nach welchem »nur den gereifteren und bereits in der Pädagogik unterwiesenen Zöglingen ein Einblick in die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft« gegeben werden soll, aufgegeben habe. Der Grund, dafs man das jugendliche Alter der Seminaristen aus pädagogischen Gründen für nicht geeignet halten könne, ihnen eine wissenschaftliche Geschichte der Pädagogik zu bieten (vergl. »Die Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte« S. 59), ist allerdings auch sehr wenig stichhaltig, denn so wenig man Schülern die Welt- und Kirchengeschichte vorenthält, weil sie eine wissenschaftliche Darstellung noch nicht zu fassen vermögen, ebensowenig braucht man Seminaristen die Geschichte der Pädagogik, die für sie pafst, vorzuenthalten.

ist in der Hauptsache wohl richtig, aber es gilt nun, den Beitrag, den das Studium der Geschichte der Pädagogik zur Erzeugung pädagogischen Denkens und Strebens liefert, noch genauer zu bestimmen und gegenüber den Einsichten, die aus der wirklichen Erfahrung in der eigenen Praxis erwachsen, schärfer abzugrenzen.

Dafs man der ersten Lektion, die ein Praktikant in der Übungsschule zu halten hat, keine allgemeine Vorlesung über die Theorie der Formalstufen oder wohl gar über das Erziehungsziel im allgemeinen vorausschicken wird, ist am Ende selbstverständlich. Was wird man also thun, um den Anfänger zu befähigen, eine leidliche Stunde zu halten? Vor allem giebt man ihm eine ganz bestimmte Aufgabe: eine Geschichte soll behandelt, ein Lesestück besprochen, eine Rechenoperation vorgenommen werden. Der Praktikant giebt an, wie er das zu machen gedenkt, er wird sich selbstverständlich dabei auf die Erinnerung stützen, die ihm der Unterricht bietet, den er selbst genossen hat. Aufgabe des Lehrers wird es sein, das Nachdenken über die Gründe des Verfahrens anzuregen. Einer im voraus fertigen psychologischen Theorie bedarf es dazu durchaus nicht. Gerade für diese ganz konkreten Fälle mufs die Erfahrung, die der Schüler bereits gemacht hat, ausgiebig herangezogen und bewufst gemacht werden. Wo der Schüler nicht weiter kann, hilft der Lehrer mit einem guten Rat nach, den er so weit das vorläufig möglich ist, in einer dem Schüler verständlichen Weise begründet. Liegen für das betreffende Gebiet bereits brauchbare gedruckte Präparationen vor, so werden sie gewissenhaft zu Rate gezogen. Der Lehrer leitet die Praktikanten an, über den Zweck der einzelnen Mafsnahmen nachzudenken und bemüht sich, dieses Nachdenken in die rechten Bahnen zu lenken. Alles nur mit Beziehung auf den konkreten Fall und ohne Zuhilfenahme allgemeiner Theorien!

Die Stunde wird gehalten, eine Fülle von Erfahrungen bieten sich dar, aber rechte Erfahrungen zu machen ist eine Kunst, die gelernt sein will. Der Lehrer giebt dem Praktikanten auch dazu Anleitung, zeigt ihm auch wie man sich und den Schülern die Mifserfolge früherer Stunden zum Segen für die weitere Thätigkeit werden läfst. Ich denke mir die Anfangsunterweisung der Seminaristen ähnlich wie die Einführung meiner Kinder in die Gartenarbeit. Ich halte meinem Jungen nicht erst eine Vorlesung über Hebelgesetze, Schwerkraft, schiefe Ebene u. s. w., sondern gebe ihm Hacke, Schaufel, Spaten oder sonst ein Gerät in die Hand, zeige ihm, wie's angefafst wird, und lasse ihn nun Versuche machen. Ich glaube, er macht's jetzt schon geschickter als die Herren, die alle Theorien im Kopfe, aber selten ein Werkzeug in der Hand haben. »Unpraktischer Sinn« — so heifst es in einem trefflichen Aufsatze von Prof. Riedler[1]) — »ist ein deutscher Erb- und

[1]) Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure, Band 40 Nr. 12—14.

Digitized by Google

Erziehungsfehler, deshalb müssen wir das Übermafs gelehrter Erziehung vermeiden, daher brauchen wir vor allem technische Erziehung, welche praktisch denken und anwenden lehrt, welche einen praktischen, aber keinen gelehrten Nachwuchs heranbildet.« Tüchtige pädagogisch-technische Erziehung, das wäre nach meinem Dafürhalten das Ziel, dem unsre Seminare vor allen Dingen nachstreben sollten.

Aber wenn auch die pädagogisch-technische Erziehung Grundlage und Hauptsache sein mufs, das Ganze ist sie doch nicht. Das Nachdenken, das durch Versuch und Erfahrung angeregt worden ist, strebt weiter, es will die Einzelerkenntnisse zum planvoll geordneten Ganzen verbinden, die Regeln allgemeinen Grundsätzen unterordnen, es sucht für die Teilziele, mit denen es sich beschäftigt hat, übergeordnete Gesamtziele und vielleicht ein alles beherrschendes Hauptziel. Diesem Streben mufs genügt werden, aber wie? Soll ich den Schülern nun, wie es vielfach geschieht, mein System diktierend, dozierend oder entwickelnd geben? Das hat ja viel Schmeichelhaftes. So als Originalpädagog als Nich-Janer vor den Schülern zu stehen, o das thut dem lieben Ich so wohl. Ob's aber auch den Schülern wohl thut, wenn sie die subjektiven Einfälle ihres jeweiligen Pädagogiklehrers auswendig lernen müssen, dürfte doch sehr fraglich sein. Viel Eigenes werden ja diese Originalpädagogen von eigenen Gnaden nicht zu bieten haben, aber die Art, wie sie Entlehntes zusammenleimen, kann doch grofsen Schaden anrichten. Daher ist es besser, man läfst statt des lieben Ich die Geschichte, möglichst unverfälscht aber auch möglichst verständlich, zu den Schülern sprechen.[1]) Die Klassiker des pädagogischen Denkens selbst sollen die Anfänger an ihrem Suchen und Forschen teilnehmen, die Fortschritte der Erkenntnis mit erleben lassen. Auf diese Weise bekommt der Schüler nicht etwas Fertiges, Abgeschlossenes, an das er glauben oder das er verwerfen mufs, sondern er wird mitten hineingestellt in eine Entwicklung, an der er teilnehmen, die er, so weit es in seinen Kräften steht, später fortsetzen soll. Wird, wie das wohl selbstverständlich ist, die Reihe der pädagogischen Klassiker in geschichtlicher Folge studiert, so nimmt die Kraft des Zöglings mit der wachsenden Schwierigkeit der zu bewältigenden Aufgabe stetig zu und er wird zuletzt fähig, sich auch in die schwierigeren Systeme der Neuzeit wirklich hineinzudenken. Ist ihm das gelungen, so

---

[1]) Wie die Geschichte der Pädagogik sich allmählich an den Seminaren Eingang verschafft hat, darüber giebt Schumann in seinem Schriftchen über »Die Geschichte der Pädagogik im Seminarunterricht (Wien, Pichlers Witwe) S. 37—58 einen sehr eingehenden und interessanten Bericht, aus dem mir allerdings hervorzugehen scheint, dafs die rechte Stelle im Lehrplane und die rechte Behandlungsweise für diesen jüngsten Unterrichtszweig noch nicht gefunden ist.

Digitized by Google

wird er vielleicht ohne all zu grofsen Schmerz auf ein besonderes System seines Pädagogiklehrers verzichten.

Es würde sich nun weiter fragen, an welcher Stelle im Lehrplane Geschichte der Pädagogik aufzutreten hat. Jetzt stellt man sie vielfach ans Ende, weil man meint, erst müsse der Zögling ein System haben, von dem aus er die geschichtlichen Erscheinungen beurteilt. Nach dem bereits Dargelegten ist diese Ansicht unhaltbar, denn das System, welches später zur Beurteilung der Geschichte dienen sollte, müfste doch, entwickelnd oder dozierend, vorher dogmatisch gegeben werden, der Lehrer müfste es so darstellen, dafs es als allgemeingiltig erschiene und somit wäre dem Zögling alles weitere Forschen erspart. Wozu die Behandlung der Geschichte dann überhaupt noch dienen soll, ist nicht recht einzusehen. Fast könnte man auf den Gedanken kommen, die ganze Geschichtsbehandlung habe blofs den Zweck, das vorschriftsmäfsige Quantum von Examenwissen zu vervollständigen und dem Unterrichtsbetrieb den nötigen gelehrten Anstrich zu geben. Die Leitfäden und Kompendien der Geschichte der Pädagogik machen eine solche Annahme sehr wahrscheinlich, denn der Notizenkram, den sie bieten, und dessen Aneignung sie dem Schüler zumuten, kann offenbar gar keinen andern Zweck haben als den, dafs er im Examen mit einem Seufzer der Erleichterung endgiltig wieder abgeladen wird. Studien kann man an und mit solchem Zeug doch nicht machen, also ist es offenbar das Zweckmäfsigste, man verkauft nach bestandenem Examen den Leitfaden und überläfst das Wissen, das man ihm verdankt, dem Zahn der Zeit, der in einigen Wochen damit gründlich aufgeräumt haben wird.

Neben dem gemeinen Leitfaden giebt es aber auch Bücher, die wirklich manches Brauchbare bieten, wie z. B. das Lehrbuch von Schumann. Auf bloises Examenwissen ist es bei ihnen sicher nicht abgesehen, denn das kann man billiger haben, als es ein Buch von 511 Seiten zu bieten vermag. Wenn man ein solches Buch nach vorausgegangener Darbietung des Systems (selbstverständlich nur mit sorgfältiger Auswahl) mit dem Schüler behandeln wollte, so könnte das höchstens den Zweck haben, die bereits gefundene Wahrheit weiter einzuüben und geläufig zu machen, indem man sie beständig als kritischen Mafsstab für die vorgeführten geschichtlichen Entwicklungsstufen verwendete. Der Zögling würde dann die grofsen Methodiker der Vorzeit blofs kennen lernen, um über sie zu Gericht zu sitzen. Eine solche Benutzung der Geschichte kann unmöglich richtig sein. Die Geschichte ist sicher nicht dazu da, dafs ein Anfänger seine gedächtnismäfsig angeeignete Weisheit richtend an ihr einübt. Vielmehr soll er das Bewufstsein bekommen, dafs die Gegenwart, was sie besitzt und was sie dem Nachwuchs zu bieten vermag, eben der Vorzeit und ihrer treuen Arbeit zu danken hat. Nicht erheben soll er sich über die grofsen

Digitized by Google

Geister früherer Zeiten, sondern mit Hochachtung zu ihnen aufschauen als zu den Bahnbrechern des Fortschrittes. Dazu ist es aber vor allem notwendig, dafs der Zögling nicht als vermeintlicher fertiger Kenner des vollkommensten Systems an die Geschichte herantritt, sondern als Werdender, nicht als Richter, sondern als Lehrling. Nur wer einen Einblick gewonnen hat in die Fülle von Arbeit, die die Vorzeit geleistet hat, nur der kann dem Erarbeiteten mit dem rechten Verständnis und der rechten Wertschätzung gegenüber stehen. Diesen Einblick gewinnt man aber nur, wenn man wenigstens nacherlebend und nachdenkend an der Arbeit der Forscher selbst teilnimmt. Daher kein System vor der Geschichte, sondern höchstens aus der Geschichte!

Auch das übliche Collegium logicum und die Grundbegriffe der Psychologie sind für die pädagogischen Anfänger entbehrlich. Denn ganz abgesehen davon, dafs man logisches Denken überhaupt nicht durch Vorlesungen über Logik lernt, so verdankt gerade diese Disziplin ihre Aufnahme in den Lehrplan des Seminars nur der in mafsgebenden Kreisen leider noch immer in hohem Ansehen stehenden »Kunstkatechese«, die ihrem Meister Sokrates folgend den Kindern christliche Gesinnung mit Hilfe vorschriftsmäfsiger Definitionen und korrekter logischer Schlüsse beibringen zu können meint. Wenn dieses pädagogische Ungeheuer endlich der wohlverdienten Vergessenheit verfallen sein wird, dann wird auch die Logik als besonderes Lehrfach ihren Platz räumen können. Was der Seminarist an logischem Wissen braucht, kann ihm auf viel praktischere Weise bei der Besprechung des Aufsatzes beigebracht werden. Ebenso möchte ich die zusammenhängenden Belehrungen über Psychologie beseitigt sehen. Der Schüler soll lernen, psychologische Vorgänge zu beobachten, soll den Kausalzusammenhang zu ergründen suchen, aber das System wird ihm am besten erst am Schlusse gegeben und zwar blofs der empirische, nicht der metaphysische Teil.

Wenn die Geschichte der Methodik so die alten, bisher bevorzugten Fächer aus ihren Herrscherstellen verdrängen soll, dann wird man ihrer Behandlung auch mehr Aufmerksamkeit zuwenden müssen. Vor allem wird die Stoffauswahl eine viel sorgfältigere werden müssen, denn zum Durchdenken mufs der Stoff geboten werden, nicht zum Auswendiglernen und Hersagen. In seinem wiederholt angeführten Lehrbuch sagt Schumann (S. 16): »Wir schliefsen von unserer Darstellung der Geschichte der Pädagogik in Lebens- und Kulturbildern alle die Mitteilungen aus, welche Zustände, Zeiten und und Völker angehen, von denen kein Einflufs auf unsre Zeit und unser Volk nachgewiesen werden kann, und gehen nur solchen Bewegungen nach, welche das Verständnis der Gegenwart begründen und Blicke in die Zukunft

eröffnen!« Diese Grenzbestimmung ist entschieden noch viel zu weit, denn es fehlt ihr die genauere Bezeichnung des bestimmten Gebietes im Geistesleben der Gegenwart, für das das Verständnis erschlossen werden soll. Dies Gebiet ist aber für unsre Seminare sicher kein anderes als die Methodik der Volksschulerziehung. Damit ist der Kreis viel enger gezogen und das Material, das sich bietet, kann daher auch viel gründlicher behandelt werden. Die Geschichte der Erziehung bei den Griechen (Schumann S. 17—52), bei den Römern (S. 53—66), bei den alten Deutschen u. s. w. ist ein Teil der allgemeinen Kulturgeschichte und wird daher der Geschichtsstunde überlassen werden können. Die Klosterschulen und die Humanisten gehören zur Vorgeschichte des Gymnasiums und werden daher billiger Weise den Gymnasiallehrern vorbehalten bleiben. Selbst Melanchthon, Ratke und Comenius gehören nur zum Teil in eine Geschichte der Methodik der Volksschule. Nur wenn wir so alles Entbehrliche ausscheiden, gewinnen wir Raum und Zeit für gründliche Behandlung des Wesentlichen und Notwendigen.

Ein Quellenbuch für die Geschichte der Methodik wird aber beim Ausscheiden noch bedeutend weiter gehen müssen. Es darf z. B. sicher voraussetzen, dafs die äufsern Lebensschicksale Luthers, Melanchthons, Franckes u. s. w. den Schülern aus der Kirchengeschichte bekannt sind, es kann die Geburtsjahre und Tage eines Lessing, Schiller, Goethe u. s. w. der Litteraturgeschichte überlassen, es braucht auch nicht zu lehren, wo Herbart studiert hat und wann er Professor wurde. Ja, ich möchte sogar noch weiter gehen und überhaupt alles Reinbiographische vom Quellenbuch ausgeschieden sehen. Denn da ein Schulbuch doch nicht allzusehr anschwellen darf, so wird das Streben des Autors immer dahin gehen, das Biographische in möglichster Verkürzung zu geben. Damit wird ihm aber selbstverständlich alle Wirkungskraft genommen. Daher ist es besser, das Quellenbuch wird nach dieser Seite entlastet und die Schüler werden angewiesen, gute Biographien, wie sie die Schülerbibliothek bietet, privatim zu lesen. Hat der Unterricht Interesse für den Pädagogen zu wecken verstanden, so wird auch sein Leben gern gelesen werden.[1]) In dieser Hinsicht müfste das Buch von Schumann bei einer neuen Auflage einer recht gründlichen Überarbeitung unterzogen werden, denn das Biographische, was es bietet, ist so, wie es geboten wird, fast völlig wertlos und macht stellenweise die Darstellung fast unlesbar.

Auch Schulpolitisches gehört meiner Ansicht nach nicht in ein Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Wie die preufsischen Kultusminister sich abgelöst haben, (Schumann S. 472

[1]) Auf das Auswendiglernen selbst der Hauptthatsachen würde ich verzichten.

bis 474) das mag für die Geschichte der politischen Parteien von grofsem Interesse sein, für die Geschichte der Methodik ist es bedeutungslos. Neue Ideen entstehen nicht auf dem Wege der Verordnung. Über Bayern berichtet Schumann (474): . . . . »1837 wurde ein Normativ für die Lehrerbildung erlassen, welches 1857 durch ein anderes verdrängt wurde, an dessen Stelle dann 1866 ein neues trat, welches eine gründlichere Lehrerbildung fordert.« Was soll der Schüler, selbst wenn man von der besonderen Schönheit des Stiles ganz absieht, aus solchen inhaltslosen Notizen lernen? Über Sachsen wird berichtet (475): »Das Schulwesen hat sich sehr erfreulich entwickelt und ist jetzt durch die Gesetze vom 16. Juni 1871 und 26. April 1873 geordnet.« Hier ist »erfreulich entwickelt« eine subjektive Ansicht des Verfassers und das Datum der Gesetze eine grofse Nebensache. Von Anhalt heifst es: »Es erhielt 1850 ein Schulgesetz, das aber bereits 1852 einzelne Veränderungen erlitt.« Inhaltsleerer kann entschieden über die Geschichte der Pädagogik nicht berichtet werden. Also weg mit dem ganzen Plunder! Wer solches Zeug wissen will oder vielleicht trauriger Weise wissen mufs, der mag es in einer Schulgesetzkunde suchen, in die Geschichte der Pädagogik gehört es nicht. Dafs ein Lehrer die Gesetze seines Landes, durch die sein Thun und Lassen geregelt wird, kennen mufs, ist natürlich selbstverständlich, aber noch selbstverständlicher scheint mir zu sein, dafs er sich dann vor allem den Inhalt der gesetzlichen Bestimmung und nicht nur das Datum des Erscheinens zu merken hat.[1])

Ferner könnten meinem Dafürhalten nach die Urteile des Geschichtsschreibers über die Klassiker sehr gut weg bleiben. Ganz besonders verkehrt erscheint es mir aber, wenn das Urteil einfach an die Stelle des objektiven Berichts über die Thatsachen tritt. Was die grofsen Geister der Vorzeit gedacht haben, das vor allem sollen die Schüler aus der Geschichte der Methodik lernen und dazu mufs ihnen das Lehrbuch den nötigen Stoff bieten. Was irgend ein obskurer Hinz und Kunz, der zufällig genötigt ist, Methodik zu lehren, über die Klassiker seines Faches gedacht und geurteilt hat, kann dem Schüler fast ganz gleichgiltig sein. Ich mufs gestehen, dafs es auf mich einen beinahe komischen Eindruck macht, wenn die wahrhaft Grofsen im Reiche der Geister von den Kleinen und Kleinsten kurzer Hand ihre Zensur erhalten und damit abgethan werden. Auch Schumann hat sich von diesem

[1]) Auch Karl Richter (Reform der Lehrerseminare, Leipzig 1874) scheint mir in seinen Anforderungen viel zu weit zu gehen, denn eine vollständige Geschichte des Erziehungswesens, wie er sie sich denkt, kann das Seminar unmöglich geben. Das ist Aufgabe der Wissenschaft, nicht der Schule. Im Seminar müssen wir uns durchaus auf das unbedingt Notwendige beschränken.

Fehler nicht ganz frei gehalten. So heifst es z. B. über Herbart (S. 416): »Besonders anregend sind auch seine Aphorismen zur Pädagogik.« (S. 417): »Namentlich grofs sind seine Verdienste um die psychologische Grundlegung und Ausgestaltung der Pädagogik .... Seine Werke mufs jeder weiterstrebende Lehrer studieren.« Wäre es nicht besser gewesen, wenn Schumann, statt Zensuren auszuteilen, Herbart so zu den Schülern hätte reden lassen, dafs das »Mufsstudieren« für sie eine psychologische Notwendigkeit, eine Frucht erwachenden Interesses geworden wäre. Ziller erhält eine ziemlich schlechte Zensur. Nach einem von sehr wenig Verständnis zeugenden Bericht[1]) über seine Hauptgedanken (S. 418) heifst es (S. 419): »Dagegen führt die von Herbart nur im allgemeinen angedeutete, von Ziller zu sehr geprefste Konzentration der Lehrfächer leicht zu einem künstlichen, rein äufserlichen Zusammentragen des Lehrstoffes und zu einem Zerreifsen des natürlichen Zusammenhanges und erzeugt durch das lange Verweilen bei einem Konzentrationsstoffe Langeweile, welche das Interesse tötet. Auch ist die Annahme von acht Kulturstufen in mancher Beziehung bedenklich.« Von neueren Arbeiten über die Idee der Kulturstufen (besonders von Beyer und Capesius) nimmt Schumann, der doch sonst in den Litteraturnachweisen jeden unbedeutenden Quark aufführen zu müssen glaubt, keine Notiz. Dieses Darbieten fertiger Urteile ist deshalb so verkehrt, weil es den Schüler zu einem voreiligen, naseweisen Richten ohne genügende Sachkenntnis und ausreichendes Sachverständnis verführt und ihm ein etwaiges späteres, mehr auf den Grund gehendes Studium geradezu erschwert. Wer fertige Urteile besitzt, ehe er die Sachen, um die es sich handelt, selbst kennt, der ist später selten fähig, unbefangen zu apperzipieren. Der Lehrer hat ihm gleichsam eine gefärbte Brille aufgesetzt, durch die er alles in einer ganz bestimmten Beleuchtung sehen mufs.

Auf Vollständigkeit wird eine schulmäfsige Geschichte der Methodik verzichten müssen und auch ohne Schaden verzichten können. Was das Nachdenken des Zöglings nicht fördern, ihn für das Verständnis der Gegenwart nicht reifer machen kann, das mag getrost wegbleiben, selbst wenn es seiner Zeit eine grofse Rolle gespielt hat. Wenn Schumann z. B. von einem preufsischen Staatsrate berichtet, er habe die Beobachtung gemacht, dafs zum Lehrersein mancherlei gehöre, z. B »Kenntnisse, Lehrgeschick, Neigung, Gesundheit,« und zur Mitteilung dieser doch wohl selbstverständlichen Wahrheiten beinahe zwei volle Seiten (469 und 70) verwendet, so ist das sicher höchst überflüssig. Ebenso überflüssig für ein Schulbuch ist die möglichst vollständige Aufzählung der

[1]) Dafs die Menschheit bis jetzt 8 Kulturstufen durchlaufen habe, hat Ziller nirgends behauptet.

über einen bestimmten Zweig der Schulerziehung erschienenen Schriften und Schriftchen. So werden z. B. bei Schumann (S. 478) die verschiedensten Werke über Katechetik und Behandlung der biblischen Geschichte, des Kirchenliedes u. s. w. aufgezählt, ohne dafs etwas Wesentliches zur Charakteristik der einzelnen Richtungen, die doch ganz wesentlich verschieden sind, beigefügt würde. Was in aller Welt soll eine solche Aufzählung dem Anfänger nützen?

Welche positiven Anforderungen müssen nun an ein Hilfsbuch für Unterricht in Geschichte der Methodik gestellt werden, und wie ist ein solches Lehrmittel zu benutzen? Vor allem müssen Thatsachen geboten werden. Was der Methodiker gewollt und erstrebt hat, wie er zu seinen Vorschlägen gekommen ist und welche Versuche er gemacht hat, seine Idee zu verwirklichen, das alles mufs dem Schüler möglichst objektiv vorgelegt werden, so dafs er wirklich das Ganze noch einmal durchleben kann. Am günstigsten ist es natürlich, wenn man in Gestalt gröfserer Quellenausschnitte den Klassiker selbst zu dem Schüler reden lassen kann. Dieses Verfahren wird sich besonders da empfehlen, wo der Geschichtsstoff sich im Gewande klassisch abgerundeter Darstellung bietet, oder wo es darauf ankommt, den Pulsschlag inneren Lebens möglichst unmittelbar den Schüler fühlen zu lassen. In vielen Fällen dagegen — und das ist besonders bei Pestalozzi der Fall — ringt der erste Darsteller mit dem Gedanken. Er kann die völlig entsprechende Einkleidung nicht finden und daher wiederholt er das, was er sagen möchte, in verschiedener Form. Hier wäre es offenbar Zeitverschwendung, wenn man der Quelle folgen wollte. Aus gröfseren wissenschaftlichen Werken mit fest geschlossenem Gedankengang wird sich überhaupt selten ein kleineres abgeschlossenes Ganze herausschneiden lassen. In solchen und ähnlichen Fällen wird an die Stelle der eigentlichen Quelle die streng quellenmäfsige Darstellung treten, in die besonders charakteristische Partien recht wohl wörtlich aufgenommen werden können. Das Muster einer solchen Darstellung scheint mir vorläufig Wigets Darstellung der »pädagogischen Prinzipien Pestalozzis«[1]) zu sein. In ähnlicher Weise müfsten nun auch Ratke, Komensky, Rousseau, Herbart dargestellt werden, dann wäre wirklich die Möglichkeit geboten, dafs Schüler sich in diese Meister einleben könnten und vielleicht auch Lust bekämen, sich mit dem einen oder andern noch eingehender zu beschäftigen. Dafs man bei dieser Art der Behandlung nicht eine solche Masse verschiedener Persönlichkeiten vorführen kann, wie das bei Schumann der Fall ist, liegt auf der Hand, ist aber für die Ausbildung der Zöglinge entschieden nur vorteilhaft, denn ein System gründlich kennen zu lernen ist

[1]) Jahrbuch XXIII, 207.

Digitized by Google

besser als an 10 andern mit flüchtigem Blick vorüberzugehen. Mit Recht mahnt Geibel (IV, 167):

»Nicht zu früh mit der Kost buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer,
Nähret den Knaben mir auf; selten gedeiht er davon.
Kräftigt und übt ihm den Geist an wenigen würdigen Stoffen:
Euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt.«

Selbstverständlich müfsten diese Geschichtsdarstellungen dem Schüler gedruckt vorliegen, damit er sie selbst studieren kann. Werden sie blofs vorgetragen, so rauschen sie am Ohr vorüber ohne tieferen Eindruck zu machen und die Aufzeichnungen, die während des Vortrags oder hinterher gemacht werden, sind gewöhnlich nur ein sprechender Beweis für die Mangelhaftigkeit der Auffassung. Wollte man den Stoff in Diktaten bieten, so wäre das eine ungeheure Zeit- und Kraftverschwendung. Statt die kostbaren Stunden zu gemeinsamem Durchdenken und gründlicher Aneignung zu verwenden, müssen sie mit gedankenloser mechanischer Schreiberei totgeschlagen werden. Wie viel Geld wird jetzt nutzlos durch den Druck nichtssagender Jahresberichte, Schülerverzeichnisse, Stoffpläne u. dgl. vergeudet. Ein kleiner Teil der zu Gebote stehenden Mittel würde ausreichen, um ein billiges Schulbuch herzustellen, das alles Diktieren überflüssig macht.[1]) Das Schumannsche Lehrbuch scheint mir in seiner jetzigen Gestalt für die Schule nicht brauchbar zu sein, es enthält zu viel Überflüssiges und zu wenig Brauchbares. Vielleicht gewinnt der Geist Herbarts, der nach der Vorrede zur 10. Auflage künftig im 2. Teile walten soll, allmählich auch Einflufs auf den 1. Teil. Die nächste Aufgabe, bei deren Lösung die Seminare einmütig zusammenarbeiten sollten, wird darin bestehen, dafs in Form von Monographien die Hauptwendepunkte der Entwicklung der Volksschule nachgewiesen und in schulmäfsiger Weise dargestellt werden. Im Feuer der Kritik würde sich dann allmählich das Wertvolle vom Wertlosen scheiden und wir bekämen ein brauchbares Lesebuch der Geschichte der Methodik der Volksschule.

Der so dargebotene Stoff müfste dann in den Unterrichtsstunden von den Schülern mit Hilfe des Lehrers studiert werden. Die erste Stufe würde darin bestehen, dafs der Zögling angehalten würde, die gelesenen Gedanken in seiner Sprache darzustellen und zu erläutern. Dann müfste, vielleicht unter Zuhilfenahme von Konzentrationsfragen, das Wesentliche und Bedeutungsvolle herausgestellt und eingehend geprüft werden. Der Vergleich zwischen dem Sonst und Jetzt, zwischen der vom Methodiker bekämpften und der empfohlenen Lehrweise regt ganz von selbst

---

[1]) Wie diese sinnlose Diktiererei auf die Schüler wirkt, das kann man bei Rühle »Die Lehrmethode in Oschatz« S. 17 nachlesen.

zum Urteilen an, und diesem natürlichen Zuge hat der Lehrer nachzugehen. Bald treten für den Schüler auch noch die eigne Erfahrung, die er in der Übungsschule macht, und die Unterrichtsweise, die er dort kennen gelernt hat, hinzu und regen zum Abwägen des Für und Wider an. Auf diese Weise entsteht die Gewohnheit pädagogischen Nachdenkens, die die notwendige Voraussetzung eines überlegten, planvollen Unterrichts ist. Examinierbares Wissen wird auf diesem Wege freilich weder in besonders grofser Masse noch besonders schnell erzeugt, wohl aber wächst die geistige Kraft des Schülers, er lernt über Fragen der Erziehung und des Unterrichts nachdenken und gewöhnt sich, seine Entscheidung nach Gründen zu treffen. Das scheint mir aber für den zukünftigen Erzieher wichtiger zu sein als eine grofse Fülle von Examenwissen, das ihm zwar, wenn es gut sitzt, eine »Eins in Pädagogik« einträgt, dann aber als unbrauchbar in die Ecke gestellt wird.

Nach und nach ergeben sich übrigens auch aus der eben beschriebenen Behandlung der Geschichte und aus der parallellaufenden Praxis der Übungsschule Gruppen von psychologischen Wahrheiten, die recht wohl in eine gewisse systematische Ordnung gebracht werden können. Erst wenn ein gewisser Grundstock von empirisch gewonnenen Erkenntnissen vorhanden ist, kann mit einigem Erfolge an das Studium gewisser Hauptpartien einer modernen Erziehungslehre herangetreten werden. Auf lückenlose Vollständigkeit würde ich dabei von vornherein verzichten. Es ist immer besser, der Schüler kennt einiges gründlich und bleibt sich bewufst, dafs sein Wissen im übrigen ein lückenhaftes ist, als dass er in dem thörichten Wahne, mit seinem vollständigen System wirklich das Ganze zu besitzen, sich satt und voll fühlt und auf weiteres Streben verzichtet. Auch auf diesem Gebiete heifst es: Selig sind, die da hungern und dürsten.

II.

Eine Weihnachtsfeier in der Seminar-Übungsschule.

A. Gang der Feier.

(A) 1. Gesang der Schulgemeinde:

Das ist der Tag, den Gott gemacht. 1. und 2. Strophe.

2. Singen und Sagen (III. Klasse: 1. Schuljahr).
   a. Lied: Der Winter ist kommen —
      Ein Lied und ein Spiel —
   b. Gedicht von Hey: Die schönste Zeit —
   c. Lied: Mag immer der Winter —
   d. Gedicht: Weihnachten kommt 1.—6. V. Münchener Bilderbogen No. 102 von H. Braun.
   e. Lied: Ein Männlein steht im Walde (der Christbaum).
   f. Gebet: Du lieber, heilger, frommer Christ v. Arndt 1. V.

3. Gesang der Schulgemeinde: Vom Himmel hoch —

(B) 4. Ansprache: Was uns der Weihnachtsbaum sagen will.

5. Gesang der Schulgemeinde: Euch ist ein Kindlein —

6. Violinspiel: Variationen über Weihnachtslieder.

(C) 7. Kinderfestspiel: Der Weihnachtsbaum. Deklamation und Gesang (II. und I. Klasse: 4. und 6. Schuljahr).

8. Gesang: Danklied an den heiligen Christ. (Gemischter Chor).

9. Doppelquartett vor offner Thür beim Anblick des Lichterbaumes: O du fröhliche —

B. Der Weihnachtsbaum. Eine Ansprache.

Jedes Jahr, wenn wieder Weihnachtslieder erklingen, wenn wieder das Christkindlein mit zartem Finger an alle Thüren pocht und an alle Herzen, da steht auch wieder der Weihnachtsbaum auf dem Tische und macht es hell und freundlich auch in der ärmsten Hütte. Das alte Herz wird wieder jung, auch im erkalteten Gemüte wird es warm, ja auch in die Seele des Bösen hinein dringen seine Strahlen und zeigen ihm dahinten im längst vergessenen Winkel ein Flimmern und Glänzen; die guten Gedanken sind's, die noch in seinem Herzen schlummern, versunken und vergessen und doch nicht verloren für immer, die Gedanken an Vater und Mutter, an Jugend und Unschuld, an Elternliebe und Kinderdank.

So schön und sinnig diese Sitte ist, — nicht zu allen Zeiten hat man das Weihnachtsfest mit dem leuchtenden Tannenbaume verschönt. Als Bonifatius durch die Lande zog, das Kreuz in der Hand, da kannte man den Weihnachtsbaum noch nicht. Als die deutschen Kreuzfahrer von dem heiligen Grabe zurückkehrten; da feierten sie in der Heimat das Weihnachtsfest noch ohne Baum. Ja, als Luther im Kreise seiner Familie am heiligen Abende mit seinen Kindern frohe Lieder sang, da erhellte noch kein Lichterbaum

die trauliche Stätte der Andacht. Zuerst erwähnt finden wir ihn im Jahre 1605 in den Aufzeichnungen eines Strafsburger Bürgers, der da schreibt: »Auf Weihnachten richtet man Tannenbäume auf zu Strafsburg in den Stuben, daran henket man Rosen aus vielfarbigem Papier geschnitten, Äpfel, Oblaten und Zischgold.«

Und jener Bürger hebt das als eine Merkwürdigkeit von Strafsburg hervor, anderen Städten, anderen Landschaften gegenüber. Daraus können wir schliefsen, dafs man noch nicht überall den Baum mit dem Lichterglanz kannte. Geradeso auch noch heute. Denn nicht in allen Ländern zündet man zu Weihnachten Lichterbäume an, auch heute noch nicht. So nicht in Tirol und in vielen anderen katholischen Ländern. In England steht er fast nur in den deutschen Familien auf dem Tische, nach Frankreich haben ihn erst die deutschen Krieger gebracht, die vor nunmehr 25 Jahren vor den Thoren der feindlichen Hauptstadt Paris unter Schnee und Eis ihr Weihnachtsfest feierten. Aber bald hat er dort an der Seine sich festgewurzelt und ist heimisch geworden. So hat die wildlodernde Kriegsfackel die stillen Kerzen des Friedens entzündet, des Friedens, der aus dem Engelgesange erklingt: Friede auf Erden unter den Menschen, die Gott wohlgefallen.

Liebe Kinder! Seht, wir sind so glücklich, dafs wir uns freuen können an dem schönen strahlenden Weihnachtsbaum, da müssen wir uns auch in unserem Herzen überlegen, was der Weihnachtsbaum bedeutet, der Weihnachtsbaum in seinem grünen Kleide mit seinen Äpfeln und Nüssen, mit seinem Zuckerwerk und seinem Schmuck im hellen Lichterschein.

So wollen wir denn nun erfahren, was uns der Weihnachtsbaum erzählt. Hört, was er sagt! Er will uns erzählen von der Geburt des Christuskindes im fernen Lande dort, in stiller, heiliger Nacht. Lichter glänzen auf seinen Zweigen. So strahlten damals die Sterne hernieder vom dunklen Himmelsgezelte. Engel schweben herab, gerade wie damals in der heiligen Nacht. Zarte Goldfäden erinnern an das Kindlein selber in der Krippe, und leis klingt uns durch den Sinn das Lied von dem holden Knaben im lockigen Haar. Auch die Hirten, die voll Erwarten in den Stall Bethlehems eilten, auch sie fehlen nicht. Es sind die Männer mit den Tieren aus Kuchenteig gebacken, die an dem Baume hängen. Der leuchtende Stern auf der Spitze, erinnert er nicht an Bethlehems Stern? Und die goldenen Äpfel und Nüsse, was sollen sie anders bedeuten, als das Gold, das die Weisen aus fremden Lande dem Christkinde dargebracht? Und wenn Tannenduft durchs Zimmer zieht, von brennenden Nadeln und Zweigen, da denken wir am Weihnachtsfeste an den Weihrauch, der die kleine Hütte durchzog, ein Weihgeschenk der fremden Wanderer.

So zaubert uns der Weihnachtsbaum mit seinem Weihnachtsschmucke noch einmal die ganze Poesie der Weihnachtserzählungen

vor die Seele. So schon dem, der einfältigen Herzens und naiven Gemütes den Christbaum betrachtet, und anschaut, was vor Augen ist.

Aber dem, der tiefer zu denken vermag, für den liegt in der sinnigen Sitte des Weihnachtsbaumes ein tieferer Sinn.

Finster und trotzig zog einst der Heide durch seine dunklen Wälder. Sein Auge spähte nach dem Feinde, seine Hand griff nach dem Speere zu Rache und Angriff. Da erhob sich an alter geweihter Opferstätte ein christliches Kirchlein mit dem Kreuze. Wie Lichtfunken fielen in seine Seele die goldnen Lehren, die Priestermund dort verkündete. »Brich dem Hungrigen dein Brot!« »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!« So hörte er Tag für Tag ermahnen und in die Heidenwelt hinein drangen die lichten Gedanken: »Rächet euch selber nicht!« »Liebet eure Feinde! Segnet, die euch fluchen, thut wohl denen, die euch beleidigen und verfolgen.« So ward es hell und freundlich in ihren Herzen. Und darum zünden wir die Lichter auf dem Baume an, weil das Christentum viel lichte Gedanken der Liebe angefacht hat. Die leuchteten hinein, wie die Lichter des Christbaumes hinein leuchten ins finstere Menschengemüt: die Geduld, die Freundschaft, die Hoffnung, der Glaube. Und um ihre Flamme scharten sich die Menschen, wie Kinder um den Christbaum sich scharen und wurden in ihrem Scheine gut und froh.

Und seht, nun war's anders geworden im deutschen Walde, den einst der Heide durchzog. Aber das Gute wissen und das Gute thun, das ist immer etwas anderes. War der Wille der jungen Christen auch fest? So wie der Sturmwind durch den Wald braust, und die Bäume schüttelt und ihre Zweige, so kam gar oft Versuchung, Not und Verfolgung über sie. Da fielen bei so manchem die edlen Gedanken, die guten Vorsätze ab wie welke Blätter im Herbstwinde. Aber wie der Tannenbaum auch im Wintersturm, unverwelklich, hoffnungsgrün und lebensfrisch steht, so hielten viele treu und fest an ihrem Glauben. Und das zeigt uns noch heut der Tannenbaum mit seinem Wintergrün — im Wintersturm ein Bild der Treue.

Und seht, wer fest und treu am Guten hält, dessen Leben ist nicht leer und ohne Freuden. Sondern zwischen den Leiden und Mühen und Sorgen, zwischendrin, da hat eine milde Hand viel Freundliches und Gutes ihm beschert: die Freuden des Lebens, Äpfel und Nüsse und süfses Zuckerwerk zwischen stachligen Nadeln. Zwischen ernsten Tagen fröhliche Feste, zwischen Mühen der Arbeit die Freude des Erfolges, zwischen Zeiten der Not Stunden des Glückes, zwischen Entbehrungen frohen Genufs. Ist nicht der heutige Abend für euch eine solche Freude nach langer arbeitsreicher Zeit? So ist der Weihnachtsbaum mit seinem Schmucke ein Bild des Lebens und lehrt uns

Digitized by Google

fest und fröhlich die Leiden ertragen, die uns beschieden sind: Es soll so sein! Süfse Freude, umgeben von manchem Leid, in den spitzen Nadeln die liebliche Frucht.

Also seht, das will der Weihnachtsbaum euch lehren und sagen: Seine Lichter sollen in eurem Herzen sein, ein Heer vielfreundlicher Gedanken. »Folgen will ich den Eltern!« sagt die eine Kerze. »Gut will ich werden und brav,« die andere. »Ich will dankbar sein für alles Gute,« die dritte. Und so jede, alle nacheinander und miteinander.

Und wie sein Kleid, so soll euer Wille sein: fest in den Stürmen, unverwelklich auch in harter Zeit, wie Jesus Christus selber das Vorbild gegeben hat.

Und wie der Baum mit seinen Gaben so wird euer Leben sein. Nah bei einander wohnen Freud und Leid. Freut euch der Freuden, die das Leben bietet und klagt nicht über die Leiden. Und wären es auch so viele wie die Nadeln am Baum, wie klein sind sie doch!

Seht, Kinder, daran sollt ihr denken, wenn nachher die Thüren sich öffnen und wenn ihr den strahlenden Weihnachtsbaum vor euch seht: Seine Lichter — ein Sinnbild guter Gedanken, sein Kleid — ein Vorbild der Treue, seine Gaben — ein Abbild des Menschenlebens.

Daran sollt ihr auch denken, wenn ihr draufsen im Leben fern von Heimat und Vaterhaus und Schule euer Weihnachtsfest feiert, den Geburtstag des Kindes, das auch für euch geboren ist.

Jena. Fr. Lehmensick.

III.

Pädagogische Ideen Richard Mulcasters, eines Zeitgenossen Shakespeares.

(Fortsetzung [1]).

1. Die physische Erziehung: Die enge Verbindung des Leibes mit der Seele bedingt eine gleichmäfsige Berücksichtigung beider durch die Erziehung. Wie die seelischen Fähigkeiten sich nicht ohne genügende Gelegenheit zur Bethätigung entwickeln können, sondern »welken und vergehen wie das reife Korn, das der sorglose Eigentümer nicht erntet«, ebensowenig ge-

[1]) S. Heft III. d. vor. Jahrg.

Digitized by Google

deiht der Körper ohne eine planmäfsige Übung seiner Glieder und Kräfte. Alle Menschen bedürfen geregelter Leibesübungen zur Erhaltung ihrer Gesundheit, ganz besonders aber diejenigen, deren Körper bei angestrengter Gehirnthätigkeit ruht (Pos. p. 40, 41). Von den drei Mitteln, die Gesundheit zu erhalten und zu fördern, nämlich Diätetik, Medizin und Gymnastik, unterwirft M. nur die letztere einer ausführlichen Betrachtung. Die Anleitung der Kinder zu einer vernünftigen Lebensweise stellt er als Aufgabe der Eltern hin, die medizinischen Eingriffe weist er den Ärzten zu, mit denen aber die Erzieher in Verbindung stehen müssen (Pos. p. 129). Nur ganz im allgemeinen empfiehlt er eine dem kindlichen Körper angemessene Nahrung und eine dem Klima angepafste Kleidung (Pos. p. 22). In Bezug auf die Leibesübungen beschränkt sich M. in seinen Ausführungen auf sein eigenes Gebiet: die Schule; aber er legt den Eltern die Pflege der Hausgymnastik im frühesten Alter der Kinder ans Herz, da sie die Pflicht haben, dem jungen Nachwuchse von Anfang an alle Vorbedingungen zu einem langen Leben zu sichern. Die Schule mufs die planmäfsige Übung des Körpers, abgesehen von dem allgemeinen Ziele der Erziehung, als ihre Aufgabe betrachten, weil sie um der Lernarbeit willen die Kinder mehr zum Stillsitzen zwingt, als deren natürliche Beweglichkeit verträgt (Pos. p. 22). Die Ausführungen M.s über die Schulgymnastik umfassen alle Bildungsanstalten und die ganze Laufbahn des Schülers von der Elementarschule bis zur Universität. Sie gliedern sich nach den vier Gesichtspunkten: allgemeiner Zweck der Leibesübungen; die besonders für die Schule geeigneten Übungen; die einzelnen Übungen nach Ort, Zeit und Mafs ihrer Ausführung; die Beschaffenheit des Lehrers, soweit ihm die Gymnastik obliegt. Die Leibesübungen können einen athletischen oder militärischen Charakter haben oder lediglich der Erhaltung der Gesundheit und Kräftigung des Körpers dienen. Die Schulgymnastik darf nur den letzteren Zweck verfolgen. Es sind drei Arten von Übungen zu unterscheiden: die vorbereitenden, die eigentlichen und die diese ergänzenden Übungen. Die erst- und letztgenannten Mafsnahmen bleiben wesentlich dem Ermessen des Lehrers überlassen; doch giebt M. auch für sie einige Winke. Die Hauptübungen teilt er ein in solche, welche im geschlossenen Raume, und solche, welche im Freien vorgenommen werden können. Zu den ersteren gehören: Lautsprechen, Lautsingen, Lautlesen, Reden und Schweigen, Lachen, Atemanhalten, Tanzen, Ringen, Fechten und Kreiseltreiben — zu den letzteren: Gehen, Rennen, Springen, Schwimmen, Reiten, Jagen, Schiefsen und Ballspielen. Er will aber andere Übungen damit nicht ausschliefsen, sondern hat den angeführten nur eine eingehende Betrachtung gewidmet, weil sie ihm am nützlichsten zu sein scheinen. Er verlangt auch nicht, dafs sie sämtlich von jedem getrieben werden, sondern läfst

eine je nach den Umständen zu treffende Auswahl zu. Indem er jede der genannten Übungen in einem besonderen Kapitel bespricht, giebt M. ausführlich an, für welche Körperteile und Lebensfunktionen jede besonders dienlich ist, wie sie ausgeführt werden mufs, wenn sie nützen soll, wer sie besonders zu pflegen hat und mit welchen Gefahren ihre Übertreibung verbunden ist (Pos. p. 50 ff.). Er hat bei dieser Darstellung das Werk des Italieners Giralomo Mercuriale (1530—1606) De arte gymnastica libri VI: in quibus exercitationum omnium vetustarum genera, loca, modi, facultates et quidquid denique ad corporis humani exercitationes pertinet diligenter explicatur. Venedig 1569 [1]) benutzt, zum grofsen Teile sogar übersetzt.

Nach der Besprechung der einzelnen Übungen, giebt M. eine Anzahl methodischer Vorschriften (c. 28—35. Pos. p. 108—133), die die Leibesübungen in Rücksicht auf die körperliche Beschaffenheit der Ausführenden, auf Ort und Zeit, sowie auf Mafs und Weise der Ausführung regeln Die gymnastischen Übungen müssen ganz und gar der Leibeskonstitution angepafst werden. Kranke Personen haben sie entweder ganz zu unterlassen oder nach der Art ihrer Leiden bestimmte Übungen mit Vorsicht vorzunehmen. Kränkliche, genesende und alte Leute müssen alle anstrengenden Übungen vermeiden. Auch Gesunde müssen stets eine Auswahl der ihrem Temperamente, ihrem Alter und ihrer Lebensweise entsprechenden Übungen treffen. Die Übungsplätze sollen Grasboden haben, gegen Winde geschützt sein, aber doch frei liegen, und besonders nicht in der Nähe gesundheitsschädlicher oder lästiger Ausdünstungen sich befinden. Die Gymnastik kann in allen Jahreszeiten gepflegt werden. Keine Übung aufser mäfsigem Gehen darf nach einer Mahlzeit ausgeführt werden. Der Körper mufs alle seine natürlichen Verrichtungen besorgt haben; es darf kein Hungergefühl vorhanden und seit der Mahlzeit mufs schon einige Zeit verstrichen sein. Aus diesen Gründen sind die Morgenstunden am besten zur Vornahme der gymnastischen Übungen geeignet. Nur im Falle von Krankheit, schwülem Wetter und geistiger Ermüdung der Kinder kann eine andere Tageszeit mit gleichem Nutzen dazu verwendet werden.

Das Mafs in der Ausführung der Übungen richtet sich, wie die Auswahl, nach der körperlichen Beschaffenheit, dem Alter, der Jahreszeit, dem Temperamente und der Lebensweise. Das Übermafs ist für Kinder und Männer sehr schädlich, weniger für das Alter vom 7. bis 21. Lebensjahre. Jede Übung soll soweit ausgedehnt werden, dafs der Körper in Schweifs gerät und die Lungen

---

[1]) Vgl. Wilh. Krampe, Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik. Berlin 1895, S. 107 ff.

tüchtig arbeiten; aber sie mufs aufhören, wenn die Gesichtsfarbe sich zu ändern, die Beweglichkeit sich zu mindern und Müdigkeit sich einzustellen beginnt. Im Winter kann der Körper mehr als im Sommer angestrengt werden. Die Abreibungen, das Abschaben, die Salbungen und die Bäder, die bei den Griechen den gymnastischen Übungen vorangingen oder nachfolgten, sind aus Mangel an Zeit und in Rücksicht auf die klimatischen Verhältnisse nicht mehr anzuwenden. M. fordert, dafs der Lehrer der Gymnastik (Training Master) und der Lehrer der Wissenschaften ein und dieselbe Person seien. »Denn wie kann der Mann,« fragt er, »wohl über die Seele urteilen, dessen Bemühungen nur auf das körperliche Wohl gerichtet sind, und wie vermag derjenige den Bedürfnissen des Körpers gerecht zu werden, der sich allein um die Seele kümmert. Wenn der Körper und die Seele verschiedenen Erziehern anvertraut werden, geschieht es leicht, dafs entweder jener elend vernachlässigt wird, oder diese verkümmert« (Pos. p. 124). Die körperliche und geistige Erziehung läfst sich aber sehr wohl einer Person übertragen, da die Ausübung beider die Kräfte eines Menschen nicht übersteigt und die Einteilung der Tageszeit in die Hände des Erziehers gegeben ist. Von dem Lehrer der Gymnastik wird Begeisterung für seine Kunst verlangt, die ihn leicht ergreifen wird, wenn er sich des wichtigen Zweckes seiner Thätigkeit bewufst wird. Der Training master mufs in seinem Fache gründlich bewandert sein. Seine Kenntnisse kann er vermehren und lebendig erhalten, wenn er einschlägige Werke studiert, von denen M. besonders Galens Thrasybulus und Mercuriales De arte gymnastica empfiehlt. Er soll aber auch methodisches Geschick (discretion) haben, da er ein Künstler und nicht ein mechanischer Vollzieher gegebener Vorschriften ist. Die Berücksichtigung der Individualität wird auch bei der physischen Erziehung verlangt (Pos. p. 124 ff.).

2. Der Unterricht. M. leitet die Notwendigkeit eines planmäfsigen Unterrichtes der Jugend aus dem allgemeinen Ziele der Erziehung — Ausbildung aller Kräfte des Menschen — ab. Während die physische und moralische Erziehung teilweise auch dem Elternhause obliegt, fällt der geordnete Unterricht allein der Schule als Aufgabe zu. M. wendet diesem Gebiete, seinem eigenen Arbeitsfelde, die umfassendste Aufmerksamkeit zu. Zu bedauern ist freilich immer wieder, dafs er für viele seiner Ideen die versprochene ausführliche Anweisung zu ihrer Verwirklichung schuldig geblieben ist. Er zieht den ganzen Bildungsweg eines Knaben von der Elementar-, durch die Lateinschule bis zur Universität und über diese hinaus (Reisen) in seine Betrachtung und widmet auch dem Mädchenunterrichte besondere Aufmerksamkeit. Ausführlich handelt er über die Wahl des Ortes, die Verteilung der Zeit, über die Ausbildung, die Pflichten und die Rechte der Lehrer

und endlich über das Verhältnis des Staates und des Hauses zur Schule.

a. Der Elementarunterricht. Der Elementarunterricht nimmt nach Ms. Ansicht die wichtigste Stelle in dem ganzen Bildungsgange ein, da er für alle weiteren Studien sichere Grundlagen liefern mufs (Elem. p. 19). Die Elementarschule sollen alle Kinder besuchen, weil Lesen und Schreiben um der Religion und der Geschäfte des alltäglichen Lebens willen unentbehrlich für jeden sind. Selbst wo sich keine Schule befindet, wird doch der Ortsgeistliche oder eine andere geeignete Person die Unterweisung der Kinder in diesen beiden Fächern übernehmen können (Pos. p. 139). Freilich mufs M. dies nur als Notbehelf ansehen, da nach ihm der Anfangsunterricht neben der Gymnastik die Unterweisungen im Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen und Spielen auf Musikinstrumenten umfassen soll. Wilson (The Hist. of Merch. Tayl. School I, 88) vermifst die Arithmetik, die ein notwendiges Elementarfach sei. Allein M. weist das mathematische Studium zwar einer höheren Unterrichtsstufe zu, betrachtet aber Zeichnen und Musik als Vorbereitungsunterricht für die mathematischen Fächer (Elem. p. 36). Auffälliger ist das Fehlen des Religionsunterrichtes. M. betrachtete denselben nicht als ein besonderes Fach, da er den ganzen übrigen Unterricht in den Dienst der Religion (»for religion sake«) stellte und die gesamte Erziehung den Charakter einer religiösen haben sollte (Elem. p. 23). Die religiöse Unterweisung beschränkte sich, wie dies die Schulordnungen Colets und der Merchant Taylors zeigen, auf die Einprägung der Katechismusstücke, welchem Zweck z. B. auch der Leseunterricht dienstbar gemacht wurde. Die gemeinsamen Schulgebete gewährten für die religiöse Bildung das erbauliche Moment. Die Gliederung des Elementarunterrichtes in die fünf genannten Fächer bezeichnet M. ausdrücklich als keinen Neuerungsversuch, sondern als eine bereits bestehende Einrichtung. Seine ausführliche und warme Verteidigung der Unterweisung im Zeichnen und in der Musik läfst aber eine allgemeine Beachtung dieser Disziplinen in den damals vorhandenen Elementarschulen als zweifelhaft erscheinen.

Das Lesen ist die wichtigste und der Zeit nach zuerst zu lehrende Fertigkeit in der Elementarschule. Kein Schüler soll in die Lateinschule übergehen, der nicht englisch und lateinisch fertig lesen kann. Es ist zu beachten, dafs damals auch in England zwei Schriftarten, die Fraktur (black letter) und die Antiqua, gelernt werden mufsten. Mulcaster scheint aber auch das mechanische Lesen der lateinischen Sprache als Übung in der Elementarschule zu verlangen; denn seine Absicht, Silben, Wörter und Sätze in der Weise zusammenzustellen, dafs ihre Einübung dem Schüler zur Überwindung aller Schwierigkeiten beim Lesen des Englischen verhilft, will er auch auf das Lateinische ausdehnen.

Der Anfang aber mufs mit dem Lesen in englischer Sprache gemacht werden, da diese als Muttersprache von den Schülern vor jeder fremden Sprache gelernt wird und seit der Reformation auch die Sprache der Kirche geworden ist. Aufserdem kann die Schwerfälligkeit der englischen Orthographie nur durch gedächtnismäfsige Arbeit überwunden werden, wofür die ersten Schuljahre die geeignetste Zeit sind, da hier das mangelnde Denken durch die mechanische Übung ersetzt werden kann. M.s Ausführungen über die Wahl des Lesestoffs stellen dieses Unterrichtsfach völlig in den Dienst der moralischen Erziehung. Nach dem ABCbuche soll der Schüler ein Lesebuch in die Hände bekommen, das den staatlich approbierten Katechismus, einige Gebete, religiöse und moralische Abhandlungen enthält. Die letzteren sollen so ausgewählt werden, dafs das Kind in seiner sittlichen Bildung gefördert und mit Lust zum Lernen erfüllt wird. Ihre Anordnung hat in der Weise zu geschehen, dass sie inhaltlich dem wachsenden Verständnis der Schüler folgen und der Form nach einen stufenweisen Fortschritt in der Lesefertigkeit herbeiführen (Pos. p. 29. ff. Elem p. 56). Dem Leseunterricht folgt die Unterweisung im Schreiben, das erst später auftreten kann, wenn die Hand des Kindes genügend kräftig geworden ist. Das Unterrichtsziel ist eine schnelle und schöne Hand sowohl in der Fraktur- wie in der Cursivschrift. Erst wenn dasselbe erreicht ist, darf der Schüler von dem Schreibunterricht entbunden werden. M. bekämpft das Copieren vieler Vorschriften durch die Schüler, wodurch dem Lehrer viel Zeit geraubt werde. Er schlägt vor, als beständig zu benutzende Vorschriften zwei Tafeln anzufertigen, welche die Alphabete beider Schriftarten, sowie Buchstabenverbindungen und andere geeignete Übungen enthalten; dem wiederholten Copieren dieser Tafeln müssen andere Abschriften folgen; denn auch der Schreibunterricht soll »das Gedächtnis mit wertvollen Stoffen bereichern.« Aus denselben Gründen wie im Lesen mufs auch beim Schreiben der Anfang mit der englischen (Fraktur-) Schrift gemacht werden, obgleich das Erlernen der lateinischen (Cursiv-) Schriftzüge leichter ist. Die Einübung des griechischen und hebräischen Alphabets bleibt der Lateinschule überlassen. Obwohl die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens schon ein wertvolles Kapital auch für den ärmsten Knaben bei seinem Eintritte in die Welt bilden, fügt M. diesen wichtigsten Disciplinen noch das Zeichnen als Unterrichtsfach der Elementarschule bei; denn das Verständnis für das Schöne und die Freude daran mufs, wie die Liebe zum Guten, in die Herzen der Jugend gepflanzt werden. Mit Stift und Feder soll das Kind bereits frühzeitig umgehen lernen, wenn seine Hand noch bildungsfähig ist. Wie schon bemerkt, sieht M. das Zeichnen als Vorbereitung auf die mathematischen Fächer an.

Aufserdem weist er auf die Unentbehrlichkeit dieser Fertigkeit für alle diejenigen hin, welche sich künstlerischen oder technischen Berufen widmen wollen. Das Malen wird einer höheren Unterrichtsstufe zugewiesen (Pos. p. 33 ff.). M. schwärmt für die die Musik »als einer Himmelsarzenei gegen unser irdisches Elend« und vertritt in beredter Weise ihre Berechtigung als Unterrichtsgegenstand gegen alle, die sie um ihres möglichen Mifsbrauchs willen als solchen verwerfen. Der Musikunterricht gehört auf die Elementarstufe, wenn Stimme und Hand des Kindes noch am meisten bildungsfähig sind. Beim Singen mufs Überanstrengung des Stimmorgans vermieden werden. Spinett und Laute sind die geeignetsten Instrumente für den Anfangsunterricht, da das Spielen auf ihnen Veranlassung zu mannigfacher Übung der Finger bietet. Der Elementarunterricht kann den Kindern nur die Anfangsgründe der Musik beibringen, die weitere Ausbildung mufs die Sorge der Eltern und der Lehrer auf den höheren Unterrichtsstufen sein; denn die Kinder haben selbst keinen Trieb zur Erlernung der Musik (Pos. p. 36. Elem. p. 59).

b. Der Unterricht in der Lateinschule. In den Positions finden sich nur wenige auf den Unterricht in der Lateinschule bezügliche Bemerkungen. Als Aufgabe der Grammatikschule betrachtet M. die Einführung in die alten Sprachen und zwar sowohl in das Latein und Griechisch, als auch in das Hebräisch. An einer Stelle (Pos. p. 2) rühmt er die Sprachen als die Mittel zur Erlangung aller Wissensschätze, bei anderen Gelegenheiten meint er, dafs zuviel Wert auf sie gelegt würde und bemerkt, dafs an Stelle des Sprachenlernens ein anderes Studium in die Schulen eingeführt werden müfste, wenn dadurch dem Gemeinwesen ein gröfserer Nutzen verschafft würde (Pos. p. 40. 290). M.s Wunsch ist vor allem darauf gerichtet, den Unterrichtsbetrieb in allen Lateinschulen des Landes einheitlich zu gestalten und besonders überall dieselben Lehrbücher einzuführen (Pos. p. 264). In Bezug auf die Grammatik war dies durch Heinrich VIII. bereits durchzuführen versucht worden. M. schlägt vor, auch für die Lektüre eine solche einheitliche, durch die staatliche Gewalt hervorzurufende Regelung vorzunehmen. Zu diesem Zwecke sollen Stücke aus den klassischen Schriftstellern in einer Chrestomathie zusammengestellt werden (Pos. p. 269), während die Lektüre der vollständigen Originalwerke dem Universitätsstudium überlassen bleibt. Für die Auswahl gilt Quintilians Regel, dafs von den Kindern nur gelesen werden soll, was sich durch sittlichen Gehalt und reinen Stil auszeichnet (Pos. 270, 271).

c. Die Universität. Nach M. soll sich das Universitätsstudium in die 7 Zweige gliedern: Sprachen, mathematische Wissenschaften, Theologie, Philosophie, Rechtsgelehrsamkeit, Medizin und Pädagogik (Pos. p. 240 ff.). Die Sprachen sind die »Gefäfse

für die Dinge«. Ihr Studium mufs über die Lateinschule hinaus fortgesetzt werden, was am besten geschieht, wenn alle die, welche es sich zum Berufe erwählen, sich in einem College vereinigen und in täglichen Exercitien, Konferenzen und Colloquien in den Sprachen die gröfstmögliche Vollkommenheit erwerben. Die Notwendigkeit eines College für die mathematischen Wissenschaften begründet M. ausführlich durch den Hinweis auf den formalen und praktischen Wert der Mathematik und unter Berufung auf das Beispiel der Griechen sowie auf seine Lehrer Cheeke und Bukley. Dabei zieht er scharf gegen die Verächter dieser Studien zu Felde. Das Studium der Philosophie umfafst die Naturphilosophie, die Ethik und die Politik, die auch in dieser Reihenfolge nach des Aristoteles Beispiel studiert werden sollen, entgegen der herrschenden Sitte, mit der Ethik zu beginnen. An das philosophische Studium heften sich als selbständige Studienzweige die Theologie, die Jurisprudenz und die Medizin. Die Logik verbindet M. mit der Mathematik und Philosophie, deren Grammatik er sie nennt, die Grammatik mit dem allgemeinen Sprachstudium, und die Rhetorik weist er als Dienerin allen Wissenschaften zu. An letzter Stelle fordert M. ein »College for Traine«, ein pädagogisches Universitätsseminar, um eine moderne Bezeichnung anzuwenden. Während Theologe, Jurist und Mediziner nach dem allgemeinen philosophischen Kursus sich auf ihren künftigen Beruf vorzubereiten Gelegenheit haben, verläfst der angehende Lehrer ohne solches besondere Berufsstudium die Universität. Das hält M. für unrecht: »Warum soll dem Pädagogen keine Möglichkeit gegeben sein, sich für seine künftige praktische Thätigkeit durch Studium und Übung tüchtig zu machen? Sind Kinder und Schulen ein so unwesentlicher Teil des Gemeinwesens? oder sind die Schulmeister im Staate von so untergeordneter Bedeutung, dafs sie gar keine Beachtung verdienen? oder fordern die Bildung des Geistes und die Übung des Körpers eines Kindes eine so geringe Geschicklichkeit, dafs sie nicht erlernt zu werden brauchen? Wie die Kanzel ihren Diener, der Turm seinen Glöckner haben mufs, so braucht man der Erzieher, wo Kinder sind, oder es steht schlimm um das Gemeinwohl. Wer sich der Einsicht verschliefst, dafs eine Pflanzschule tüchtiger Lehrer für das Gedeihen der Jugendbildung notwendig ist, verdient nicht, einen guten Lehrer gehabt zu haben oder einen solchen für seine Kinder zu finden. »Für die Lehrer mufs so gesorgt werden, dafs sie sich mit Befriedigung ihrem Berufe hingeben, anstatt ihn nur als Notbehelf zu betrachten und bei der ersten Gelegenheit mit einer lohnenderen Thätigkeit zu vertauschen. Über den Umfang des pädagogischen Studiums, das er jeder wissenschaftlichen Arbeit als gleichwertig an die Seite stellt, giebt M. nur allgemeine Andeutungen. So lange eine solche »excellent nurserie for good

schoolemaisters« noch nicht vorhanden ist, mufs wenigstens eine sorgfältige Prüfung der Lehrer vor ihrer Verwendung stattfinden. Jeder soll nur auf der Unterrichtsstufe arbeiten dürfen, für die seine Kenntnisse ausreichen; die Gewährung einer schrankenlosen facultas docendi ist der Schule nicht förderlich. Aufser dieser Gliederung der Universität in die sieben Colleges verlangt M. die Vereinigung der Studenten in Altersklassen, aber auch eine gröfsere Fürsorge für ihren Lebensunterhalt und vor allem bessere Universitätslehrer (readers).

d. Das Reisen. Im 39. Kap. der Pos bespricht M. die Erziehung besonderer Stände, nämlich des niederen und höheren Adels und der Fürsten. Sein Grundsatz ist, dafs auch die Knaben der höheren Gesellschaftsklassen, die Prinzen eingeschlossen, die öffentlichen Schulen besuchen sollen. Ihr Unterricht mufs der gleiche wie derjenige aller anderen Knaben sein; was sie für die besonderen Aufgaben, die ihrer im Leben harren, brauchen, wird ihnen durch Privatunterricht beigebracht. Aber sie müssen dabei vor allem vor seichtem Vielwissen bewahrt werden. Ausführlich geht M. auf das in der Renaissanceperiode aufgekommene und noch in den folgenden Jahrhunderten übliche Bildungsmittel für junge Leute aus vornehmen Familien, auf das Reisen, ein. Er stellt sich auf denselben Standpunkt wie Asham und verwirft das Reisen um seines geringen Nutzens und seiner vielen Gefahren willen. Eine sorgfältige Erziehung in der Heimat ist dem Umherschweifen in der Fremde vorzuziehen, das dem Gemeinwohle insofern schädlich werden kann, als es leicht die Einführung fremder Laster und die Erweckung einer verderblichen Neuerungssucht verursacht. Es ist ganz unnötig, da die Heimat genug Gelegenheit zur Erwerbung derjenigen Bildung giebt, welche manche unrechter Weise glauben, nur in der Fremde erlangen zu können. Wenn das Reisen dem Wohle des Gemeinwesens dienen soll, dann mufs es, ganz nach Platos Ratschlägen, nur von gereiften Männern und unter Aufsicht des Staates geschehen.

c. Der Unterricht der Mädchen. M. befürwortet eine planmäfsige Erziehung des weiblichen Geschlechtes. Er beruft sich dabei auf die Sitte seines Landes, die Mädchen zwar nicht in die Lateinschule und auf die Universität zu schicken, sie aber in den Elementarfächern zu unterweisen und ihnen, wenn nötig, darüber hinaus eine höhere Bildung zu geben, und weist daneben auf das Beispiel der Griechen, Römer, Deutschen, Franzosen und Italiener hin. Die Mädchen müssen gut erzogen werden in Rücksicht auf ihre künftige Stellung als Gattinnen und Mütter. Ihre Vernachlässigung würde der Verkehrtheit gleichkommen, nur die rechte, nicht auch die linke Hand auszubilden, weil diese schwächer ist als jene. Die Natur selbst fordert zur Erziehung des weiblichen Geschlechtes auf, da sie ihm dieselben Anlagen wie dem männ-

lichen verliehen hat. Die Lehren der Philosophen, die Beispiele hervorragender Frauen in alter und neuer Zeit predigen ebenfalls die Pflicht, auch den Mädchen die Wege zur Vervollkommnung ihrer Körper- und Geisteskräfte offen zu halten. Die physische Erziehung der Mädchen wird von M. nicht besonders behandelt, obwohl er sie ausdrücklich verlangt. Das Ziel des Mädchenunterrichtes richtet sich nach der gesellschaftlichen Stellung der Eltern, der Begabung und dem zukünftigen Range der Töchter. Alle Mädchen sollen aber wenigstens in den Elementarfächern, in Lesen, Schreiben, Musik und Zeichnen Unterricht erhalten. Das Zeichnen hält M. für Mädchen besonders nützlich, da diese Fertigkeit ihnen bei den Nadelarbeiten gute Dienste leistet. Die infolge der künftigen sozialen Stellung als Frau in bestimmten Verhältnissen erforderliche höhere Bildung des Mädchens kann alle Wissenschaften umfassen, aber sie soll nicht in der Vorbereitung für ein bestimmtes gelehrtes Studium sich verlieren. Die Ausbildung der Mädchen zu tüchtigen Hausfrauen weist M. der Familie zu. Der Beginn des Schulunterrichtes der Mädchen ebenso wie der der Knaben ist abhängig von der Stufe der körperlichen und geistigen Entwickelung, welche die Kinder erreicht haben. Die Schulzeit erstreckt sich im allgemeinen bis zum 13. oder 14. Jahre, unter besonderen Umständen auch länger. Da es noch an öffentlichen Schulen für Mädchen fehlt, so wird der Unterricht des weiblichen Geschlechts meist privater Art sein müssen. Trotz der mancherlei Vorteile, die die Erziehung durch Lehrerinnen bietet, wünscht M. doch auch beim Mädchenunterrichte die Verwendung männlicher Kräfte.

f. Schulzeit und Schulgebäude. Die Ausführungen M.s über die Einteilung der Zeit beim Unterrichte, besonders aber über den geeigneten Zeitpunkt zum Beginne des Lernens zeugen von einer bedeutenden pädagogischen Einsicht. Das Kind soll zur Schule gebracht werden, sobald es imstande ist, ohne Überanstrengung des Geistes den Anforderungen des Unterrichtes nachzukommen und ohne Schädigung des Körpers an den gymnastischen Übungen teilzunehmen. Ein bestimmtes Lebensjahr für den Beginn des Schulbesuches kann da für alle Kinder natürlich nicht festgesetzt werden, weil die Entwickelung der einzelnen in verschiedenem Grade vor sich geht, »wie auch nicht alles Korn zu gleicher Zeit, wenn auch das meiste um dieselbe Zeit reif wird.« (Pos. p. 18). Diejenigen, welche den Anfang des Lernens für alle Kinder an den gleichen Zeitpunkt verlegen, begründen dies mit dem Hinweise auf den grofsen Schaden, den jede Versäumnis in jungen Jahren für die Bildung des Menschen herbeiführt. M. giebt dies zu, aber er hält es für einen weit gröfseren Nachteil, wenn durch Übereilung ein Kind an Leib und Seele geschädigt wird, wenn, um das von ihm gebrauchte Bild anzuwenden, man den Gewinn einer Morgenstunde mit dem Verluste des ganzen

Tages bezahlt, wie es bei den Leuten geschieht, die vor der Zeit aufstehen und dann bis zum Abend immer schläfrig sind (Pos. p. 19). Ein verfrühter Beginn des Lernens bringt dem Lehrer vielen Verdrufs und macht dem Kinde die Schule zur Qual, während doch gerade in den ersten Schuljahren Lust und Liebe zum Lernen in die Schüler gepflanzt werden soll. Das Kind, welches einen früh entwickelten Geist, aber einen schwächlichen Körper besitzt, mufs so lange vom Lernen zurückgehalten werden, bis seine physische Entwickelung die gleiche Stufe als seine geistige erreicht; denn Hast führt in diesem Falle zum frühen Tode oder lebenslangen Siechtum. Ein stumpfer Geist in einem kräftigen Körper kann frühzeitig und eifrig zum Lernen angehalten werden, während ein in geistiger und körperlicher Hinsicht schwaches Kind niemals den Anstrengungen der Schularbeit gewachsen sein wird. Am glücklichsten sind die Kinder, die einen kräftig entwickelten Körper und Geist besitzen. Ihre Erziehung ist aber auch am schwierigsten, da sie nicht nur im Guten, sondern auch im Bösen Aufserordentliches vollbringen können. Sie gehören zu den Ausnahmen, auf die sich die allgemeinen Regeln nicht anwenden lassen. Das beste Schülermaterial liefern die Kinder, welche mit einer mittelmäfsigen Begabung hinreichende Körperkraft verbinden. Die Beschaffenheit des Kindes und die Stufe seiner Entwickelung können am besten die Eltern beurteilen; aber in den meisten Fällen bedürfen sie des verständigen Rates des Lehrers, da falsche Liebe sehr oft ihre Einsicht trübt und dann die Thorheit der Eltern, die Schwachheit des Schülers, die Verdrossenheit des Lehrers die Schule zur Hölle machen. Auch für das Verweilen in der Elementarschule kann eine bestimmte Altersgrenze nicht gezogen werden, da die Fortschritte der einzelnen nicht gleichmäfsig sind. Der Schüler soll aus dem Elementarunterricht erst entlassen werden, wenn er fertig lesen und schreiben kann und in den Anfangsgründen des Zeichnens und der Musik solche Sicherheit erlangt hat, dafs sein eigenes Interesse und dasjenige seiner Eltern und Lehrer weitere Fortschritte in diesen Künsten verbürgen. Wiederholt warnt M. vor Hast und Übereilung beim Unterrichte und namentlich vor einem zu frühen Übertritt des Schülers in die Lateinschule. Durch die blinde Liebe der Eltern und die Unehrlichkeit mancher Lehrer werden viele Kinder fürs ganze Leben unglücklich gemacht. Wenn ein Knabe mit dem 12. Jahre das Studium der Grammatik beginnt, wird er nach einem vorausgegangenen guten Elementarunterrichte in den folgenden vier Jahren mehr erreichen, als wenn er vom 7. Jahre an hinter den lateinischen Büchern sitzt (Elem. p. 256). In gleicher Weise wendet sich M. gegen einen übereilten Abgang des Lateinschülers zur Universität und ebenso gegen ein verfrühtes Verlassen der letzteren, wozu Ungeduld, Freiheitsdrang,

Eitelkeit und Wunsch nach Versorgung die Jugend so leicht verleiten (Pos. 257 ff.). Was die Verteilung der Tagesstunden in der Schule anlangt, so hält M. die Zeit von 7 bis 10 Uhr früh und von 2 bis 5 Uhr nachmittags für den Unterricht am passendsten und zwar eignet sich jene mehr für die Aufnahme neuen Lernstoffes, diese mehr zur Wiederholung des bereits Gelernten. Die Stunden vor und nach dem Unterrichte sind den körperlichen Übungen gewidmet. Auch für die Anlage der Schulgebäude, insbesondere der Elementar- und Lateinschulen, giebt M. einige Fingerzeige (Pos. p. 222—230). Da der Schulweg für die jüngeren Kinder nicht zu weit sein darf, die gymnastischen Übungen auf der Unterstufe auch nicht allzuviel Raum verlangen, so können Elementarschulen inmitten einer Stadt eingerichtet werden. Die Lateinschulen sind in die Vorstädte oder ganz aufs Land zu verlegen, um genügende Gelegenheit zu allen Spielen und Körperübungen zu bieten. Die Räume müssen weit und luftig sein, und an jeder Schule soll sich eine Halle befinden, welche der Gymnastik dient, wenn ungünstiges Wetter das Üben im Freien verhindert.

g. Der Lehrer. M.s Ansichten über die berufliche Vorbildung der Lehrer sind bereits dargelegt worden. Ebenso haben wir seine Forderung kennen gelernt, dafs die Gymnastik und der Unterricht in der Hand desselben Lehrers liegen. Es bleibt nur noch die Darstellung seiner auf die Rechte des Lehrers, besonders auf dessen Entschädigung bezüglichen Gedanken übrig. Seine Betrachtungen hierüber beschränken sich auf die Verhältnisse an der Elementar- und an der Lateinschule. Er hält es für verkehrt, dafs die Elementarlehrer am schlechtesten bezahlt werden und das geringste Ansehen geniefsen, da ihre Arbeit doch die Grundlagen für alle weitere Bildung der Jugend legt. In der Hand des Elementarlehrers liegt die Schulung des Kindes in dessen bildungsfähigstem Alter. Seine Thätigkeit sollte deshalb am höchsten geschätzt werden. »Welchen Sinn hat es,« fragt er, »den Lohn des Lehrers in dem Mafse zu erhöhen, wie der geistige Besitz wächst, den das Kind durch die Schule erlangt? Kann der Erzieher dadurch zu gröfserem Fleifse angespannt werden? Gewifs nicht. Eine sofortige gute Entschädigung würde den Lehrer mehr anspornen, als eine versprochene bessere, da ja die wechselnden Ansichten der Eltern keine Bürgschaft gewähren, dafs sein Schüler solange bei ihm verweilt. Warum soll die Bezahlnng wachsen, wenn die Arbeit geringer wird, und der Lehrer auf der höheren Stufe den Lohn für die Mühe ernten, die der Elementarlehrer gehabt hat, blofs weil jener mit dem Wissen seiner Schüler mehr prunken kann? Es ist der wohlgelegte Grund, der den ganzen Bau stützt. Wenn ich mitzuthaten hätte, wo ich nur raten kann, würde ich den Anfangsunterricht am besten bezahlen und die Ent-

schädigung nach oben zu geringer werden lassen, weil dann auch die Arbeit sich mindert. Freilich jetzt, wo der Elementarunterricht infolge der geringen Bezahlung so schlecht ist, verdient der Lehrer an der Lateinschule einen doppelten Lohn, da er nicht nur seine eigene Aufgabe lösen, sondern auch bessern mufs, was auf der Unterstufe versäumt und verdorben worden ist.« Auch die Bezahlung der Lehrer an der Lateinschule hält M. für zu gering in Rücksicht auf die an sie gestellten Anforderungen. Sie müssen leisten, was die Besten thun und zufrieden sein mit dem, was die Geringsten verdienen, und sich bereichern, ja fast erhalten mit einem »pure and poore conscience.« Dabei wird von ihnen verlangt, dafs sie Vorbilder in allen Tugenden seien, die gymnastischen Übungen leiten, die lateinische und griechische Sprache lehren können, die klassischen Schriftsteller verstehen, falsche Textüberlieferungen verbessern, unvollständige Wörterbücher und oberflächliche Lehrbücher korrigieren, die besten Grammatiken kennen. Alle diese Kenntnisse und lobenswerten Charaktereigenschaften müssen sie in einem über die Mittelmäfsigkeit hinausragenden Grade besitzen und zwar bevor sie in ihre Berufsarbeit eintreten, damit die Schüler ihre Unfertigkeit nicht büfsen müssen, und sie selbst davon Schaden haben; denn es ist verkehrt, durch Lehren lernen zu wollen in einem Berufe, wo Unkenntnis des Lehrgegenstandes am wenigsten zu dulden ist, wenn auch Zeit und Erfahrung die Lehrform bessern mögen.

h. Staat und Schule. Die Auffassung der Erziehung als eine der wichtigsten Aufgaben der Gesellschaft führt M. notwendig zur Forderung der staatlichen Regelung des Schulwesens. Seine diesbezüglichen Ausführungen verdichten sich zu dem Verlangen nach einer durch den Staat erfolgenden Auswahl derjenigen Knaben, die zu höheren Studien zuzulassen sind, nach einer Beschränkung der Privaterziehung zu Gunsten öffentlicher Schulanstalten und nach einer einheitlichen Einrichtung der letzteren durch eine allgemeine Schulgesetzgebung. Der Staat gleicht dem menschlichen Körper. Ebenso wie die unverhältnismäfsige Gröfse oder Kleinheit einzelner Teile des letzteren nicht nur das Auge beleidigt, sondern auch die Quelle von mancherlei Beschwerden für den ganzen Organismus wird, ebenso bringt die Überfülle in einem Stande dem Gemeinwesen Belästigungen und Gefahren. Das gilt besonders in Bezug auf die höher gebildeten Klassen der Gesellschaft; denn diese sind gleichsam die Seele des Staates. Die Bürde und der Schaden, die dem Gemeinwohle aus dem übermäfsigen Andrange zu den höheren Berufsarten drohen, stellen die Regierung vor die Aufgabe, dem Überflusse an unversorgten Anwärtern für höhere Stellungen vorzubeugen, ebenso wie sie im entgegengesetzten Falle den gleichfalls schädlichen Mangel an solchen zu bekämpfen hat. Seitdem die Kirche infolge

der Reformation aufgehört hat, die Versorgungsanstalt für alle Gelehrten zu sein, mufs der Staat sich der letzteren annehmen und ihre Zahl im Verhältnis zu seinen Mitteln einschränken, indem er allen ungenügend oder gering Befähigten den Weg zu den höhern Studien verschliefst. Die rechtliche Begründung einer solchen zwangsweisen Beschränkung liegt für M. in der Erwägung, dafs der Staat den Vater vor der Existenz des Kindes erhalten hat und das Kind beim Verluste des Vaters versorgen mufs. Obgleich daher jeder Vater seinen Knaben studieren lassen möchte, um ihm in einer tüchtigen Bildung das beste Erbteil zu hinterlassen, so ist er doch verpflichtet, seine Interessen dem Wohle des Ganzen unterzuordnen. Die beiden Einwürfe gegen einen solchen staatlichen Eingriff in die Freiheit der Berufswahl, nämlich, dafs hervorragende Talente und besonders hochbefähigte arme Knaben vom Studium ausgeschlossen werden könnten, hält M. nicht für stichhaltig, da die Auswahl lediglich nach der Begabung, ohne Rücksicht auf Rang und Stand, stattfinden soll und arme Knaben auf private oder öffentliche Kosten erzogen werden können. Bei der »Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften« kommt es nicht nur darauf an, den Grad der Befähigung ausfindig zu machen, sondern auch ihre Eigenart soweit zu erkennen, dafs darnach ein bestimmter Beruf gewählt werden kann Diese Sonderung der für das Universitätsstudium geeigneten Knaben von den übrigen kann erst während der Schulzeit und zwar sowohl in der Elementar- wie in der Lateinschule stattfinden. Die Elementarschule soll jedes Kind besuchen und mindestens lesen und schreiben lernen. Der Elementarlehrer hat dabei Gelegenheit, die Unbegabten und die Befähigten kennen zu lernen. Die letzteren treten in die Lateinschule über, während für die ersteren mit der Elementarstufe die Schulbildung abschliefst. Die Sonderung darf aber nicht zu früh vorgenommen werden, da die Entwickelung bei manchen Knaben sehr langsam vor sich geht. Die Schüler, deren Körperkräfte noch nicht zur Erlernung eines Handwerks ausreichen, können länger in der Schule behalten werden, wo sie zwar wenig leisten, aber doch auch nichts Schlimmes lernen. Auch die unbegabten Kinder reicher Leute mag der Lehrer länger verweilen lassen. Doch mufs er den Eltern die Wahrheit über die Talentlosigkeit ihrer Kinder mitteilen. Arme Kinder sollen ohne Zeitverlust einem praktischen Berufe zugeführt werden, wenn ihre körperliche Entwickelung dies gestattet. Wenn auf diese Weise durch die Schule Unberufene von dem Universitätsstudium fern gehalten werden, dann fallen alle die Schäden weg, die für das Gemeinewesen aus der Zulassung von ungeeigneten Personen zu akademischen Würden, zu Ämtern und Pfründen entstehen (Pos. 158—166). M. betrachtet »private Erziehung« als einen widerspruchsvollen Begriff, da ein Kind nicht zu einem Ein-

siedler, sondern zu einem Gliede der Gesellschaft erzogen werden soll. Die öffentlichen Erziehungsanstalten vergleicht er mit Palästen, die durch mannigfaltige Schätze den Geist anregen, oder der freien Natur selbst, die private Erziehungspraxis dagegen einem die Seele einschläfernden Gefängnisse. Die Vorteile der Privaterziehung, nämlich besseres Betragen der Schüler, gröfsere Gründlichkeit des Unterrichts, Schutz gegen Gefährdung der Gesundheit verschwinden bei einer nähern Prüfung; denn in der Gemeinschaft mit anderen wird ein Kind leichter als allein das Gute lieben und das Böse fliehen lernen, wenn es dieses bestraft und jenes belohnt sieht; die Ehrliebe tritt als mächtige Triebfeder zum Lernen auf; der Unterricht wird mannigfaltiger, und die mögliche Ansteckung in der Schule ist eine geringere Gefahr als die Verweichlichung zu Hause. Wo Privatunterricht aus besonderen Gründen unvermeidlich ist, da soll der Erzieher wenigstens teilweise mit seinem Zöglinge an dem Unterrichte in einer öffentlichen Schule teilnehmen oder mit seinem Schüler noch einige andere Knaben zu gleicher Zeit unterrichten. Selbst für Prinzen, deren künftige Stellung am ehesten eine abgesonderte Erziehung rechtfertigt, hält M. den gemeinschaftlichen Unterricht mit anderen Kindern für vorteilhafter (Pos. p. 185 ff.). Von allen Mifsständen in den bestehenden Schuleinrichtungen beklagt M. am meisten die Ungleichförmigkeit der verschiedenen Schulen, die sich besonders fühlbar beim Übergange eines Knaben aus einer Schule in die andere macht. Diesem Übelstande kann nur durch eine allgemeine Schulgesetzgebung abgeholfen werden, welche den Lehrstoff und die Lehrmethode, wie sie in den besten Erziehungsanstalten gehandhabt werden, für alle Schulen des Königreiches als verbindlich festsetzt.

i. Schule und Haus. Da M. selbst nur geringe Hoffnung hegt auf die baldige Erfüllung seines Wunsches einer einheitlichen Regelung des gesamten Schulwesens durch den Staat, befürwortet er um so wärmer die engste Verbindung der Schule mit dem Hause. In dieser Beziehung schlägt er die Aufstellung von Statuten für jede einzelne Schule vor, die durch Aushängen an einem öffentlichen Platze den Eltern leicht zugängig gemacht werden sollen. Dieselben haben Bestimmungen zu enthalten über die Lehrform, den Versetzungsmodus, den Zeitpunkt der Aufnahme, die Veranstaltungen zur Herbeiführung der Gleichartigkeit der Schüler einer Klasse, die Lehrbücher, die Verteilung der Unterrichts- und Spielstunden und besonders über das Strafverfahren (Pos. 273 ff.). Wie auf diese Weise allen Zwistigkeiten zwischen Haus und Schule vorgebeugt werden kann, so soll durch eine innige Verbindung aller bei der Erziehung eines Kindes beteiligten Personen die gröfste Einheitlichkeit, Sicherheit und Beständigkeit in diesem wichtigen Geschäfte herbeigeführt werden. Die Eltern

sollen auf den Rat ihrer Nachbarn hören, der Lehrer sich mit diesen beiden verständigen und die Lehrer untereinander durch häufige Konferenzen ein erfolgreiches Zusammenwirken ermöglichen.

III. Die moralische Erziehung. Neben die Kräftigung des Körpers, die Bildung des Verstandes, die Bereicherung des Gedächtnisses setzt M. die Führung zur Tugend als Aufgabe der Erziehung. Wie er den Unterricht in den Dienst der Zucht im weiteren Sinne stellt, haben wir bereits gesehen. Seine übrigen Ausführungen über diese Seite der pädagogischen Thätigkeit beschränkt er aus dem Grunde, weil dem Lehrer hauptsächlich nur die theoretische Belehrung, den übrigen Faktoren der Erziehung, Eltern, Freunden, Nachbarn die praktische Anleitung des Kindes zum tugendhaften Handeln zufällt, der Lehrer sich wenigstens auf diese Personen am meisten stützen mufs (Elem. p. 3. 4. Pos. p. 28). Die Aufgabe des Hauses ist daher, das Kind vor unsittlichen Einflüssen zu bewahren, durch Beispiel und Zucht zur Befolgung der Lehren der Schule anzuhalten, sowie ihm in einem wohlgeordneten Familienleben die beste Grundlage sittlicher Lebensführung zu gewähren (Elem. p. 23). Nur eine Aufgabe des Lehrers als Erziehers berücksichtigt M. in eingehender Weise, nämlich sein Strafamt, weil die Verwaltung deshalb am häufigsten Veranlassung zu Differenzen zwischen Schule und Haus giebt. Obwohl er den übermäfsigen Gebrauch der Rute verwirft, will er sie doch nicht gänzlich aus der Schule verbannen. Die Unfähigkeit zum Lernen darf nicht bestraft werden, sondern nur ein unsittliches Verhalten des Schülers, wozu auch Faulheit, Nachlässigkeit u. s. w. gehören. Der Lehrer soll sich einen Tarif ausarbeiten, der für jedes Vergehen von vornherein eine Anzahl Schläge festsetzt, um den unliebsamen Folgen persönlicher Stimmungen vorzubeugen.

Zum Schlusse sei erwähnt, dafs M. im 37. Kap. seiner »Positions« das Bild eines »Ideal monarchy scholar's« entwirft, da diejenigen Tugenden, welche ein guter Bürger eines monarchischen Staates besitzt, als vorzügliche Charaktereigenschaften auch schon an dem Kinde gepriesen und entwickelt werden müssen. In der »Elementarie« (p. 16) bezeichnet er als das Muster eines guten Schülers den Charakter des jungen Pamphilus in des Terenz Andria.

Th. Klähr.

Digitized by Google

B. Mitteilungen.

I. Der Dresdener Verein „Volkswohl" und seine sozialpädagogische Thätigkeit.

»Man mufs die Volkserziehung fest an die Details der Volksbedürfnisse anknüpfen«. Dieses Wort Pestalozzis weist den rechten Weg zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit, welche den aus der neuzeitlichen Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse erwachsenden Gefahren vorbeugend oder mildernd gegenübertreten will. Wie alle Bestrebungen auf dem sozialen Gebiete wird sie sich weniger in theoretischen Erörterungen als vielmehr in praktischen Schöpfungen zu äufsern haben, die bestimmten, Befriedigung heischenden Bedürfnissen des Volkes entgegen kommen. In dieser Weise sucht der Verein »Volkswohl« in Dresden der grofsstädtischen Bevölkerung zur Seite zu stehen. Herausgewachsen aus dem Dresdener Bezirksverein gegen den Mifsbrauch geistiger Getränke und geboren aus der Notwendigkeit, der unmittelbaren Bekämpfung übermäfsigen Alkoholgenusses positive Veranstaltungen durch Schaffung von gesunden Volksunterhaltungen und Stätten edler Volksgeselligkeit an die Seite zu stellen, hat er sich seit seiner Gründung am 7. Sept. 1888 einer immer gröfseren Anzahl von Aufgaben gegenübergesehen, deren Lösung er unter der aufopfernden Leitung seines Vorsitzenden, des Geh. Regierungsrates Dr. V. Böhmert, mit unablässigem Eifer erfolgreich unternommen hat. Er nimmt nicht nur die materielle Unterstützung seiner Mitglieder (der gröfsere Teil gehört den weniger besitzenden Ständen an und zahlt den niedrigsten Jahresbeitrag von 2 M.), sondern auch ihre persönliche Mitarbeit in Anspruch und bildet für die verschiedenen Bevölkerungsschichten einen neutralen Boden, auf dem sie einander näher treten und sich zu einer gemeinsamen Kulturarbeit verbinden, was in unserer Zeit der gegenseitigen Entfremdung der Gesellschaftskreise an und für sich schon segensreich wirkt und unzweifelhaft eine Vorarbeit für das Zustandekommen des sozialen Friedens bildet. Seinem Zwecke entsprechend, »ferne von jeder politischen oder kirchlichen Parteirichtung die Wohlfahrt aller Volksklassen zu fördern und unter seinen Mitgliedern eine Geist und Gemüt bildende Geselligkeit zu pflegen« hat er zunächst seine Thätigkeit auf eine umfassende Organisation der Volksgeselligkeit gerichtet. In verschiedenen Stadtteilen hat er Musterwirtshäuser errichtet, »Volksheime« genannt, wo nicht blofs Mitgliedern, sondern jedermann ohne Trink- und Verzehrungszwang ein Erholung gewährender Aufenthalt und die Möglichkeit einer billigen Beköstigung geboten wird. Das eine dieser Heime ist mit einem schattigen Garten und

mit einem grofsen Kinderspielplatze verbunden, auf dem im Sommer zahlreiche Kinderscharen den fröhlichsten Spielen sich hingeben, im Winter sich mit dem Eislaufe vergnügen können. Ein anderes liegt aufserhalb, aber nicht zu weit von der Stadt in dem ausgedehnten Nadelwalde der »Heide«, die Dresden im Norden umgiebt. Von den bis jetzt vorhandenen vier Volksheimen erfordert eins gar keinen, zwei andere nur einen verhältnismäfsig sehr geringen Zuschufs. In allen wurden im Jahre 1895 für über 67000 M. Speisen und Getränke verabreicht. Diese Volksheime sind zugleich die Stätten der Vereinsgeselligkeit und der Bildungsvermittelung durch Unterricht, Vorträge, Bibliotheken und Lesezimmer. Volksunterhaltungsabende im Winter, an denen regelmäfsig bis zu 2000 Personen teilnehmen, tragen die Bestrebungen des Vereins in die breiteste Öffentlichkeit. Der Reiche soll dem Armen von seinem Überflusse geben, und so hat auch das »Volkswohl« für das platte Land Wanderbibliotheken in Aussicht genommen und damit bereits einen verheifsungsvollen Anfang gemacht. Ferner hat der Verein seine Aufmerksamkeit dem so nötigen Schutze der reiferen Jugend gegen die Gefahren der Grofsstadt zugewendet und zu diesem Zwecke ein Mädchen- und ein Lehrlingsheim ins Leben gerufen. Jenes bietet vorzugsweise stellenlosen Dienstboten ein billiges Unterkommen (Wohnung, Frühstück und Mittagessen für täglich 70 Pf) und eine kostenlose Stellenvermittlung. Es wurden seit seiner Begründung im Jahre 1889 4336 Personen verpflegt; die Stellenvermittlung wurde im Jahre 1895 von 2094 Herrschaften und 1834 Mädchen benutzt. Dieses nimmt Lehrlinge (Ende 1895 : 30) in Kost und Wohnung für einen monatlichen Preis von 28 M. und sucht ihnen die Familie zu ersetzen. Das vom Vorstande veröffentlichte, »Monatsblatt des Vereins Volkswohl«, das sämtlichen Mitgliedern (Ende 1895: 4449 mit einem Gesamtjahresbeitrage von über 14000 M.) unentgeltlich ins Haus gebracht wird, enthält teils belehrende Aufsätze aus dem Gebiete der Volkserziehung und Volkswohlfahrt, teils Mitteilungen über Wohlfahrtseinrichtungen anderer Städte und Länder und Vereinsnachrichten.

Die bedeutendste Schöpfung des so segensreich wirkenden Vereins ist der »Volkspark« in der bereits erwähnten Dresdener Heide. Er soll auch für den Sommer vor den Thoren der Stadt eine Stätte der Geselligkeit bieten. Die Staatsregierung überliefs 1893 dem Vereine ein etwa 10 Hektar umfassendes, vornehmlich mit Nadelholz bestandenes Gebiet, und bereits im Sommer desselben Jahres wurde ein Waldspielplatz für Kinder eingerichtet und für die schnelle Beförderung der Kinder aus der inneren Stadt, die der frischen Luft am bedürftigsten sind, mit der Strafsenbahn ein Abkommen getroffen. Es wurde anfänglich nur die gesundheitfördernde Wirkung eines Waldaufenthalts für Grofsstadtkinder überhaupt ins Auge gefafst. Der Zudrang wurde aber dermafsen grofs, dafs die Teilnahme an diesen »Heidefahrten« auf die Kinder der Mitglieder beschränkt werden mufste, was den Beitritt zahlreicher ärmerer Familien, die die ungesündesten Stadtteile bevölkern, zur Folge hatte. An den von Ende Juni bis Ende August 2 oder 3 mal wöchentlich stattfindenden Fahrten haben in diesem

Sommer annähernd 30000 Kinder teilgenommen. Die Kinder zogen natürlich ihre Eltern nach sich, und der Volkspark bietet bereits jetzt an schönen Sonntagnachmittagen das anheimelnde Bild der englischen Parks, wo Väter und Mütter, im Grase gelagert, von ihren spielenden Kindern umgeben, Körper und Geist in der reinen Waldluft gesund baden. Die Wirtschaft des »Heims« giebt gegen sehr geringes Entgelt Speisen und Getränke ab; stark alkoholische sind von letzteren ausgeschlossen. Der Verein hat in Verfolgung seines Zweckes, der Volksgeselligkeit einen edleren Charakter zu verschaffen, ein Naturtheater angelegt, das etwa 1500—2000 Züschauer fafst. Seine Bühne ist für Darstellungen durch Erwachsene und Kinder bestimmt. Bis jetzt haben neben Darbietungen von Gesangvereinen Kinderaufführungen von »Wallensteins Lager«, von Hans Sachs-Stücken und szenische Darstellungen Uhlandscher Gedichte, sowie die Vorführung eines ländlichen Festes in Tirol (Gesänge, Reigen, Tänze) stattgefunden. Es werden allerdings grofse Ansprüche an das pädagogische Geschick der Leitung gestellt werden müssen, wenn alle erzieherischen Bedenken gegen öffentliche Schaustellungen von Kindern diesen Unterhaltungen gegenüber schweigen sollen. Besonders wird vielen das zuletztgenannte »Arrangement« aus verschiedenen Gründen als ein Mifsgriff scheinen, was aber nicht zu einer gänzlichen Verurteilung dieses Unternehmens führen, sondern die Veranlassung geben möchte, dafs die berufsmäfsigen Erzieher des Volkes mehr als bisher sich der Sache annehmen und ihren Rat und ihre Unterstützung zur Verfügung stellen. Nach Fertigstellung eines grofsen Volksspielplatzes ist die Veranstaltung von Wettspielen unter Leitung von Lehrkräften der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt geplant. Die Preise sollen in guten Volksausgaben unserer Klassiker bestehen.

Der Waldspielplatz für Kinder ist fast völlig eingerichtet. Er ist in 12 eingezäunte, nach und nach mit Haselnufsgesträuch einzufassende Reviere von je drei- bis viertausend Quadratmetern eingeteilt. Jedes derselben hat sein Schutzhaus, das auch zur Aufbewahrung der Spielgeräte u. s. w. dient, einen baumfreien Platz von 100—150 qm, einen Sandhaufen für die Kleinsten, Tische und Bänke. Für die gröfsten Knaben ist ein besonderer Spiel- und Turnplatz eingerichtet, wo gewöhnlich 300—400 derselben turnen, ballschlagen, laufen und springen oder eine Sandschanze stürmen und verteidigen. Die Leitung der Spiele liegt freiwilligen erwachsenen Spielleiterinnen, sowie Turnlehrern und Seminaristen ob. Die Bewegungsspiele der Mädchen wechseln ab mit Geschichtenerzählen, Vorlesen, stillem Lesen von Büchern aus der Heideparkbibliothek, Stricken und Nähen. Die Anwesenheit eines Heilgehilfen, ein Sanitätshaus mit Matratzen, Tragbahren und Apotheke sichern schnelle Hilfeleistung bei Unglücks- und Krankheitsfällen. Die Kinder aus den entfernten Stadtteilen werden, wie schon erwähnt, mit der Pferdebahn fast bis an Ort und Stelle gefahren. Am Tage vor jedem Spielfeste werden in den Volksheimen ca. 1200 Fahrkarten verteilt. Jeder Wagen wird von 4 Spielleiterinnen und 4 gröfseren, besondere Abzeichen tragenden Knaben begleitet. Nach ihrer Ankunft werden die Kinder in die verschiedenen Reviere geführt. Je 60 gröfsere

Digitized by Google

Knaben und Mädchen bilden die Knaben- und Mädchenwehr. Sie haben die Vereinsbeamten, den Sanitätsgehilfen, die Spielleitung zu unterstützen und in den einzelnen Revieren die Ämter eines Spielwarts, Kassenwarts u. s. w. zu versehen. Sie händigen den Kindern die Milchmarken à 5 Pf. aus und tragen zur Vesperzeit die Milch und die Semmeln herbei, deren Verteilung von den Spielleiterinnen überwacht wird — von den Kindern mitgebrachtes Bier u. s. w. wird weggenommen und erst bei der Rückfahrt wieder ausgehändigt; auch die Verschwendung von Geld in Näschereien ist unmöglich gemacht. Der Knabenwehr liegt auch die Bebauung und Pflege des mit jedem Schutzhause verbundenen Gärtchens ob. (Diese Ordnungsknaben wie auch die Ordnungsmädchen werden im Winter für ihren Dienst vorbereitet durch Spielkurse unter der Leitung des Direktors Bier von der Turnlehrer-Bildungsanstalt. Die Knaben üben die aufzuführenden Stücke ein, die Mädchen nähen die Anzüge u. s. w.). Gegen 7 Uhr giebt eine Glocke das Zeichen zum Aufbruch. Singend kehren die Kinder, die Lungen voll frischer Waldluft, die Herzen voll dankbarer Fröhlichkeit, zurück in die dumpfen Strafsen der Stadt, deren dichtgedrängte Häuserreihen und hastender Verkehr ihrer Jugendlust kein freies Plätzchen läfst, in die engen Wohnungen, in die ihre hellen Augen den Sonnenschein tragen, zu den im Kampfe ums Dasein schwer ringenden Eltern, von denen sie die drückenden Sorgen und die nagende Unzufriedenheit mit ihrem fröhlichen Geplauder von all dem Erlebten und Genossenen verscheuchen.

---

2. Blumenpflege in der Schule.

Von Schuldirektor Tischendorf.

In der Schulgemeinde Dohna (Stadt Dohna, Dorf Köttewitz, Rittergut Köttewitz) besteht seit mehreren Jahren ein Erziehungsverein, der sich folgende Hauptaufgaben gestellt hat:

1. Verbreitung geläuterter Erziehungsgrundsätze durch Wort, Schrift und Beispiel. (Abhaltung von Elternabenden, Verbreitung von Erziehungsschriften, Benutzung der Tagespresse u. s. w.).

2. Sorge für eine entsprechende Beschäftigung und Überwachung der schulpflichtigen Jugend in der schulfreien Zeit (Jugendspiele, Blumenpflege u. s. w.).

3. Sorge für die Überwachung u. s. w. der der Schule entwachsenen Jugend (Unterhaltungsabende für Fortbildungsschüler u. s. w.).

4. Unterstützung aller das Volksschulwesen fördernder Einrichtungen und Veranstaltungen. (Konfirmandensparkasse, Schülerbibliothek, Schulgarten u. s. w.).

Der Verein hat in den wenigen Jahren seines Bestehens schon viel Segen gestiftet und viel Freude bereitet. Seine Elternabende erfreuen

sich stets eines starken Besuchs. Seine Konfirmandenkasse zählt bereits 178 Sparer, die jährlich zusammen ungefähr 2500 M. zurücklegen. Seine in den Monaten Mai, Juni, Juli und August veranstalteten Jugendspiele hatten im letzten Jahre 1528 Teilnehmer zu verzeichnen. Die freudigste Zustimmung aber hat bei Grofs und Klein die Einführung der Blumenpflege gefunden. Auf Vereinsbeschlufs werden nämlich jährlich am 1. Mai an die Schülerinnen der Ober- und Mittelklassen Blumenstöcke (Stecklings- oder Sämlingspflanzen) ausgegeben, in der bestimmten Hoffnung, dadurch den häuslichen Sinn zu beleben und insbesondere die kleinen Pflegerinnen zu gemütvollem Verständnis des Pflanzenlebens und zu Ausdauer, Sorgfalt und treuer Pflichterfüllung zu erziehen.

Bei der Auswahl der Pflanzen wird immer besonders darauf geachtet, dafs solche Arten zur Verteilung gelangen, die sich für eine gute Pflege besonders dankbar erweisen. So erhielten im laufenden Jahre

Die Mittelklassen: Pelargonium zonale und Pelargonium peltatum, Fuchsia hybrida, Petunia hybrida.

Die Oberklassen: Pegonia metallica, Coleus, Heliotropium peruvianum und Zimmerlinden.

Die Ausgabe erfolgte in der Turnhalle der Bürgerschule unter Benutzung von Listen, die folgende Einträge ermöglichten:

1. Hauptbuchnummer, Klasse u. Name des Kindes.
2. Name der Pflanze.
3. Tag der Aushändigung.
4. Eingegangen und ersetzt am . . .
5. Umgesetzt am . . .
6. Abgeliefert zur Ausstellung am . . .
7. Prämiiert durch . . .
8. Bemerkungen.

Im Anschlufs an die Ausgabe der Pflanzen wurden die Kinder mit kurzen Belehrungen über Wesen und Lebensbedingungen der Pfleglinge versehen. (Standort, Giefsen, Reinigung, Anbinden der Stengel und Blätter, Entfernung des Abgestorbenen oder Erkrankten u. s. w.) und aufserdem noch ganz besonders auf Folgendes aufmerksam gemacht:

1. Die Pflanzen sind Euch Kindern, nicht aber Eueren Müttern und Grofsmüttern zur Pflege übergeben. Nur wer seinen Stock selbst treulich pflegt, darf hoffen, eine Anerkennung zu erhalten.

2. Geht ein Blumenstock ein, so ist davon sogleich dem Klassenlehrer Mitteilung zu machen. Er wird dann die weiteren Mafsnahmen (Eintrag in die Liste — Ersatz) treffen.

3. Das Umsetzen wird in der Gärtnerei an einem bestimmten Tage bewirkt werden.

Nachdem die Stöcke acht Wochen lang gepflegt worden waren, nahte der Tag der Nachschau und des Umsetzens. Die Kinder wurden klassenweise in die Gärtnerei bestellt, die die Pflanzen geliefert hatte. Herr Gärtnereibesitzer Beyer unterwarf hier jeden einzelnen Stock einer gründlichen Prüfung, erteilte Ratschläge hinsichtlich der weiteren Pflege

und liefs endlich durch seine Gehilfen an Ort und Stelle das Umsetzen kostenlos bewirken. Nun grünten und blühten die Pfleglinge lustig weiter draufsen auf den Fenstersimsen oder auf sauberem Fensterbrett hinter hellen Scheiben, bis endlich die mit Sehnsucht erwartete Zeit der Ausstellung nahte. Am 31. August wurde in allen in Betracht kommenden Klassen bekannt gegeben:

1. Am 1. September sind die Blumenstöcke wieder abzuliefern. Klasse I erscheint zu diesem Zwecke mittags 1 Uhr, Klasse II 2 Uhr, Klasse III 3 Uhr und Klasse IV 4 Uhr in der Turnhalle.

2. Der Asch jeder Pflanze ist in farbiges Seidenpapier zu hüllen und mit einem nicht zu grofsen Untersetzer zu versehen.

3. Am Blumenstab ist mit Hilfe zweier Reifszwecken die Karte zu befestigen, die über die Person der Pflegerin Auskunft giebt. — (Diese Kärtchen werden den Kindern kostenlos übermittelt. Sie sind mit Vordruck versehen — Name, Klasse, Alter des Kindes — und werden gemeinsam am Schlusse einer Schreibstunde ausgefüllt).

Die Ausstellung währt den 2. u. 3. September. Ihre Eröffnung findet am 2. September früh 10 Uhr im Anschlufs an den Festaktus zur Feier des Sedantages statt. Ladet Eltern und sonstige erwachsene Familienangehörige zum Besuche der Austellung ein!

Freudestrahlend brachten die Kinder zur bestimmten Zeit ihre Lieblinge herbei. Jeder Stock wurde einer kurzen Prüfung (Unterschiebung?) unterzogen und als eingegangen in der Liste vermerkt. Dann traten die Preisrichter unter Vorsitz des Herrn Gärtnereibesitzers Beyer ihr Amt an, um 25 der Auszeichnung würdige Exemplare zu bestimmen und die erzielten Resultate festzustellen. Es ergab sich da: von den 150 Stöcken, die am 1. Mai ausgegeben und am 8. Juli zur Nachschau gebracht worden waren, waren

1. eingegangen ca. 6%,
2. verkümmert ca. 4%,
3. normal entwickelt ca. 60%,
4. vorzüglich entwickelt ca. 30%.

Die Resultate waren also wie im Vorjahre sehr erfreulich zu nennen.

Zur bestimmten Stunde fand dann die Eröffnung der Ausstellung statt. Zu der Feier waren Vertreter des Stadtgemeinderates und Schulvorstandes, das Lehrerkollegium, die bei der Blumenpflege beteiligten Mädchenklassen und gegen hundert Väter, Mütter und Schulfreunde erschienen. Der Berichterstatter wies in seiner Eröffnungsansprache auf den erziehlichen Wert der geordneten Blumenpflege hin, dankte dann denen, die der Veranstaltung ihre Unterstützung zu teil werden liefsen und gab zuletzt die Namen der Schülerinnen bekannt, die durch Preise ausgezeichnet worden waren. — Die eigenartige Ausstellung erfreute sich eines sehr zahlreichen Besuchs. Nicht nur aus Dohna selbst, sondern auch aus dem nahegelegenen Pirna und aus den Dörfern der Umgebung fanden sich zahlreiche Personen zum Besuche ein und äufserten ihr Erstaunen und ihre Freude über das farbenprächtige Bild, das sich ihnen beim Betreten der grofsen, von hellem

Sonnenscheine durchfluteten Turnhalle bot. Den Mittelpunkt der Ausstellung bildete die Büste des Landesherrn, umgeben von den wertvollen Zimmerpflanzen und Blumenkörben, die der Verein zur Prämiierung gestiftet hatte. Um diesen Mittelpunkt gruppierten sich auf langen, weifsgedeckten Tafeln die 141 Pfleglinge. Viele von ihnen prangten in herrlichem Blütenschmucke, andere, wie besonders die Coleusarten, entzückten durch die Fülle, Gröfse und Farbenpracht ihrer Blätter, alle aber fesselten durch die zierlichen, weifs und grün gefärbten Stäbe, durch die farbigen, geschmackvoll angeordneten Seidenpapierhüllen und die Sorgfalt, mit der jedes Zweiglein angeordnet und befestigt war.

Nach Schlufs der Ausstellung erhielten die Schülerinnen klassenweise hre Pfleglinge zurück. Diese sind nun ihr Eigentum. Die durch Preise ausgezeichneten Schülerinnen empfingen aufser ihren Prämien auch noch ein geschmackvoll ausgestattetes, vom Vorstande des Pädagogischen Vereins vollzogenes Ehrenzeugnis. Viele dieser Ehrenzeugnisse nehmen schon jetzt als Wandschmuck einen Ehrenplatz im Familienzimmer ein und werden in ihren Besitzerinnen noch lange, vielleicht bis ins späte Alter hinein, die Erinnerung wachhalten an harmlose und dabei herz- und gemütbildende Freuden der Jugend.

Und warum habe ich diese Sache hier so ausführlich besprochen? Ich habe es in der Hoffnung gethan, durch meine schlichten Darlegungen den oder jenen Leser der »Studien« anzuregen, es in seinem Wirkungskreise auch einmal mit der Blumenpflege zu versuchen und so seinen Schülerinnen eine Beschäftigung zu vermitteln, die ihnen zum Segen und ihren Eltern zur Freude gereicht.

---

3. Die diesjährigen Ferienkurse an der Universität Jena.

Wie nun schon eine Reihe von Jahren, so wurden auch in diesem Jahre (vom 3.—22. August 1896) in Jena Ferienkurse abgehalten, welche in enger Verbindung mit der Universität stehen. Da uns in Deutschland leider bisher noch eigentliche Volkshochschulen fehlen, so sind die Ferienkurse die einzigen Einrichtungen, welche eine Nutzbarmachung des Fortschrittes der Wissenschaft für weitere Kreise der Nichtstudierenden ermöglichen. Leider sind die Ferienkurse in Deutschland selbst noch viel zu wenig bekannt, sonst würde nicht bei der mit jedem Jahre steigenden Teilnehmerzahl (108 — gegenüber 87 im Vorjahre) das Ausland eine gröfsere Zahl (60) nach Jena senden als das Inland (48). Vertreten waren 11 fremde Staaten, am stärksten England (mit 17), dann Amerika, Österreich-Ungarn und Schweden (mit je 8), Holland, Rufsland und Finnland (mit je 4), Dänemark (mit 3), Belgien (mit 2), Frankreich und Serbien (mit je 1 Besucher). Unter den Ferienkurslern waren 71 Herren (aus Deutschland 32) und 37 Damen (16 Deutsche). Drei Gruppen von Vorlesungen wurden abgehalten: naturwissenschaftliche, philosophische und pädagogische, litterarische und geschichtliche. Die naturwissenschaftl. Vorlesungen waren aus dem Gebiete

der Astronomie (Zeit und Ortsbestimmungen mit praktischen Übungen auf der Sternwarte), aus dem der Physik (Grundbegriffe der Naturlehre vom heutigen Standpunkt aus, Anleitung zu phys. Experimenten, moderne phys. Demonstrationen, Anleitung zu Untersuchungen mit Spektral- und Polarisationsapparaten), aus der Botanik (Über Bau und Leben der Pflanzen unter Vorführung von pflanzenphysiologischen Experimenten, Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und aus dem der Zoologie (Zootomische Übungen zur Einführung in die moderne Zoologie) und endlich wurde noch Anleitung zum Glasblasen erteilt. Die Vorlesungen der zweiten Gruppe erstreckten sich auf Schulhygiene, Physiologische Psychologie, Einleitung in die Philosophie, Didaktik und Theorie des Handarbeitsunterrichtes. In der dritten Gruppe ward ein Elevenkursus der deutschen Sprache für Ausländer, ein Sprach- und Litteraturkursus für Fortgeschrittenere und eine Vorlesung: die Hauptphasen der deutschen Kulturentwicklung gehalten. An den Kursen der zweiten und dritten Gruppe nahm diesmal eine gröfsere Anzahl von Lehrern aus Volks- und Bürgerschulen teil, ein erfreulicher Beweis für das Bildungsstreben im Lehrerstande. Besonders viele Teilnehmer hatte die pädagogische Gruppe: 60 hörten allgemeine Didaktik (Prof. Rein), 50 physiologische Psychologie (Prof. Ziehen). Diskussionsabende, Ausflüge und Abendunterhaltungen sorgten für die Geselligkeit und brachten die aus so verschiedenen Weltgegenden zusammengeströmten Teilnehmer einander nahe. An 2 Abenden wurde über das Schulwesen in den verschiedenen Länder gesprochen; jede Nation hatte einen Berichterstatter gestellt, der interessante Mitteilungen machte. Toaste, Gesang der Volkslieder der verschiedenen Nationalitäten, Violinspiel, Besichtigung einer Ausstellung von nützlichen Kinderspielen und phys. Spielereien brachte Leben und Unterhaltung in die Zusammenkünfte im Burgkeller. Die Ausflüge, diesmal weniger vom Wetter begünstigt, gingen nach der durch Goethes Aufenthalt geweihten Dornburg, nach dem waldumrauschten Schwarzburg, nach der sagenumwobenen Wartburg und nach der Kunststadt Weimar. Bei Lehrenden und Hörenden war die Befriedigung über die diesjährigen Ferienkurse eine allgemeine.

Fr. Lehmensick.

4. Bericht über die V. Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik im Bezirke Magdeburg-Anhalt.

Am Sonnabend, den 19. September, nachmittags 3 Uhr wurde die V. Herbstversammlung des Vereins in Magdeburg, im Restaurant »Zur goldenen Krone«, abgehalten. Nach der Präsenzliste hatten sich über 100 Teilnehmer aus den verschiedenen Ortschaften des Bezirkes eingefunden. Der Bevollmächtigte, Lehrer Goldschmidt-Magdeburg, eröffnete die Versammlung mit einer herzlichen Begrüfsungsrede, in der er darauf hinwies, dafs die Bestrebungen des Vereins in dem verflossenen Jahre grofse Fortschritte gemacht hätten, da ein neuer Bezirksverein Mansfeld-Eisleben gegründet sei, welcher nun die grofse Lücke zwischen Magdeburg-Anhalt einerseits und

Digitized by Google

Halle-Thüringen andererseits ausfüllen würde. Man dürfe sich auch die Lust zur weiteren Arbeit nicht rauben lassen, wenn auch auf der grofsen deutschen Lehrerversammlung zu Hamburg das grofse Wort gelassen ausgesprochen worden sei, dafs die Pädagogik, welche sich auf Herbart oder Benecke stütze, gar keine wissenschaftliche sei, sondern nur die, welche sich auf dem Kultur- und Geistesleben der Gegenwart aufbaue; dabei wurden die Namen Frohschammer, Paulssen und Wundt genannt. Hierauf leitete der Vorsitzende der Versammlung, Schlegel-Magdeburg, die Besprechung ein über die Arbeit: Die Lüge und die sittlichen Ideen von K. Sachse, Magdeburg.

Dem Vortrage entnehmen wir folgende Hauptgedanken: »Herbart hat die Ethik systematisch dargestellt und gründet dieselbe auf Urteile der Billigung und Mifsbilligung, welche mit unbedingter Gewifsheit über ganz bestimmte, einfache Willensverhältnisse ergehen, wenn dieselben zur klaren Anschauung gebracht werden. Die Urteile der Billigung und Mifsbilligung im Verein mit den Verhältnissen, über welche sie gefällt werden, sind die ethischen Ideen. Herbart unterscheidet: Die Idee der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigung. Die Entstehung der Ideen fällt in das Gebiet der Psychologie und ist aufs innigste verknüpft mit dem Vorgange der Apperzeption. Wenn eine neue Vorstellung in das Bewufstsein tritt, so setzt sie sich in Wechselwirkung mit den ältern Vorstellungsmassen und ordnet sich gewöhnlich den letzteren unter. Durch Wiederholung bilden sich allmählich allgemeine Urteile, denen jede Vorstellung und mithin jedes Begehren und Wollen unterworfen sind; darum übt ein klarer Vorstellungskreis auf jene Urteile eine grofse Macht aus. Diese Urteile brauchen durchaus keine sittlichen zu sein. Durch jede Handlung tritt der Wille aus der Persönlichkeit heraus, und es wird andern Gelegenheit gegeben, über den Willen sittliche Urteile zu fällen. Die sittliche Mifsbilligung anderer ist quälend; darum werden Veranstaltungen getroffen, die das sittliche Urteil zu täuschen versuchen. Alles, was nun absichtlich der Erreichung dieses Zweckes dient, bezeichnen wir mit Lüge, mögen es Worte, Geberden, Zeichen oder Handlungen sein. Die Lüge steht im Gegensatz zu allem Sittlichen; denn der Lügner weifs, dafs sein Wollen nicht in Übereinstimmung mit der sittlichen Einsicht ist; er zeigt sich vielmehr so, dafs dies andere von ihm annehmen müssen. Das Verhältnis der Lüge zu den sittlichen Ideen soll nun näher beleuchtet werden.

Die innere Freiheit besteht in der Gebundenheit des Wollens an die Gesamtheit der gebildeten Urteile, die als Einsicht bezeichnet wird. Dieselbe verlangt Gehorsam, macht aber frei von einem Handeln nach augenblicklichen Gefühlsregungen. Bei der Lüge dagegen zeigt sich gerade das Wollen ungehorsam der bessern Einsicht gegenüber; es tritt subjektive Erwägung ohne sittlichen Wert an Stelle der bessern Einsicht; mithin verzichtet der Lügner auf die innere Freiheit; doch findet ein innerer Kampf statt; denn die ethischen Urteile sind nicht so leicht zum Schweigen zu bringen. Nach der vollbrachten That erhebt sich die bittere Qual der

Reue im Verein mit der Angst vor Entdeckung der Lüge, die sich äufserlich durch eine gewisse Unruhe kennzeichnet. Die innere Freiheit dagegen giebt dem Handelnden eine gewisse Ruhe, auf ihn ist in allen Fällen zu rechnen; denn man weifs, dafs er stets gut handeln wird. Wie anders der Lügner, bei ihm richtet sich das Handeln nach subjektiven Zuständen, er giebt Veranlassung zu einer pessimistischen Weltanschauung.

Die Idee der Vollkommenheit gründet sich auf Verhältnisse, bei denen, abgesehen von dem Objekte, auf welche das Wollen gerichtet ist, sich der Beurteilung nur ein gröfseres oder geringeres Quantum von Aktivität darbietet. Je gröfser dieses Quantum, je vielseitiger und in sich zusammenstimmender es ist, desto mehr entspricht das Wollen der Vollkommenheit. Jeder kann in seinen individuellen Verhältnissen vollkommen sein, wenn die 3 Momente des Wollens, Intensität, Extensität, und Konzentration zu einander in entsprechenden Verhältnissen stehen. Die Lüge entspringt aus eigennützigen Interessen; sie kann eine grofse Energie des Strebens zeigen, aber niemals Vielseitigkeit und Zusammenstimmung, also Willensstärke. Die Sittlichkeit verlangt aber nicht allein Energie, darum mufs stets ein Lügner vom Standpunkte dieser Idee verurteilt werden. Lüge und Willensschwäche stehen zu einander in Wechselwirkung; gerade der Willensschwache scheut anstrengende Arbeit, dabei will er sich gern den Schein der Gröfse geben und benutzt dazu die Lüge.

Die Idee des Wohlwollens hat zur Voraussetzung ein fremdes Wollen, von dem wir annehmen, dafs es auf das Wohl gerichtet sei, und ein eigenes, welches darauf gerichtet ist, den fremden Willen in seinem Streben zu fördern. Das Verhältnis, in seiner Reinheit gedacht, wird stets ein Urteil des Wohlgeallens hervorrufen. Verhältnis und Urteil zusammen ergeben die Idee des Wohlwollens. Im Wohlwollen mufs sich der Wille einem fremden Willen widmen. Auch in der Lüge widmet sich der Wille einem fremden Willen, aber nur dazu, dafs es demselben nicht gelingen möge, die Wahrheit zu erlangen. Schon das Vorhandensein eines Motivs, abgesehen davon, dafs es ein eigennütziges ist, genügt, das Verhältnis des Wohlwollens aufzuheben. Die Lüge ist nicht fähig, nutzlos Opfer zu bringen, das hat schon manche gesunkene Gröfse erfahren, die in der Glanzperiode von Schmeichlern und Heuchlern umgeben war.

Die Idee des Rechts setzt 2 oder mehrere Vernunftwesen voraus, die mit ihren Willen in der Disposition über ein drittes zufällig zusammentreffen.

Entsteht zwischen den Willen ein Verhältnis der Hemmung, so nennen wir dieses Willensstreit. Da der Streit immer etwas Mifsfälliges ist, so ergiebt sich daraus die Forderung, den Streit zu beseitigen. Dieses geschieht durch gegenseitiges Überlassen; wird dies zur Regel erhoben, so ergiebt sich das Recht. Die Idee des Rechts ist also ein Willensverhältnis, welches sich an bestimmte Regeln bindet zur Vermeidung des Streites. Der Lügner giebt äufserlich zu erkennen, nicht Urheber des Streites zu sein, während er doch von demselben nicht abläfst. Ihn schützt nicht die Gesinnung von Rechtsverletzungen, sondern nur der äufsere

Zwang. Die Lüge sucht den Streit herbeizuführen, um Vorteile daraus zu ziehen Ihre schlimmste Seite ist die Verleumdung. Die Lüge mifsfällt vor der Idee des Rechts. Ihrem ganzen Wesen nach besteht die Lüge in dem Scheine der Wahrhaftigkeit. Alle, welche dem Lügner Vertrauen und Glauben entgegenbringen, denn ohne dieses wäre die Lüge nicht denkbar, beanspruchen dafür, nach der Idee der Billigkeit, Wahrhaftigkeit und Treue, darin zeigt sich die Unbilligkeit der Lüge.

Aus Vorstehendem ergiebt sich, dafs die Lüge gegen alle sittliche Ideen zugleich verstöfst. In ihr kommen Unfreiheit, Willensschwäche, Übelwollen, Unrecht, Unbilligkeit zum Ausdruck. Sie giebt Wahrhaftigkeit und Treue preis und vernichtet Vertrauen und Glauben; sie zerstört die Grundlagen alles gesellschaftlichen Lebens. Die einzigen Mittel zu ihrer Vernichtung sind Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit und Erzeugung einer umfassenden sittlichen und theoretischen Bildung; aber durch Mittel der Macht und List wird die Lüge in ihren Formen nur versteckter und feiner, somit aber auch gefährlicher.

Die sich an die einzelnen Abschnitte des Referats anschliefsende Debatte war eine aufserordentlich interessante und anregende, so dafs die Teilnehmer über 4 Stunden gefesselt wurden. Die Besprechung erstreckte sich immer nur auf die Punkte, in denen man abweichender Meinung war; dabei trat dem Thema gemäfs die theoretische Seite mehr in den Vordergrund, da für die pädagogische Behandlung weniger Anknüpfungspunkte gegeben waren. Zunächst wurde darauf hingewiesen, dafs die Entstehung der 5 Ideen nur aus der Psychologie erklärt werden könnte; dadurch unterscheidet sich gerade die Ethik Herbarts von den andern philosophischen Richtungen. Einen gröfseren Meinungsaustausch rief die vom Verfasser aufgestellte Definition der Lüge hervor, die als zu eng bezeichnet wurde, da jede absichtliche Täuschung eine Lüge sei. Nicht minder interessant war die Besprechung des Verhältnisses der Lüge zu den sittlichen Ideen, da von allen Rednern nachgewiesen wurde, dafs die Lüge gegen alle Ideen zugleich verstöfst. An der Debatte beteiligten sich vorzugsweise die Herren Rektor Dr. Felsch-Magdeburg, Rektor Krause-Köthen, Lehrer Pickert-Zerbzt, Rusch-Magdeburg, Günther-Köthen.

Für die nächste Versammlung meldete Lehrer Hollmann-Glindenberg folgendes Thema an: Die Streitfrage des Schreiblesens vom Standpunkt der Herbartschen Psychologie.

Zum Schlufs wurde die Frage angeregt, ob nicht im Anschlufs an die Provinzial-Lehrerversammlung und die deutsche Lehrerversammlung auch der Verein für wissenschaftliche Pädagogik Nebenversammlungen abhalten möchte; doch wurde ein endgültiger Beschlufs darüber nicht gefafst.

Der Lehrerverein Magdeburg hatte zu Ehren der auswärtigen Teilnehmer einen Herrenabend veranstaltet, und noch lange blieb man hier in anregender Unterhaltung und fröhlicher Stimmung beisammen.

Magdeburg. Wernicke.

C. Beurteilungen.

I.

Dr. O. Willmann, Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. D[ritte vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, G. Gräbner 1896.

Die Notwendigkeit einer neuen Auflage dieser gehaltvollen Abhandlungen, die 1867 aus Vorträgen an »Elternabenden« entstanden sind, ist an und für sich schon ein Zeugnis für die dauernde Frische dieser schönen Frucht auf dem pädagogischen Markte. Der Verfasser hat in seiner »Didaktik«, die auch bereits in 2. Auflage erschienen ist, die Ergebnisse seiner pädagogischen Lebensarbeit der Öffentlichkeit vorgelegt. Diese verknüpft er durch einen Anhang »der subjektive und objektive Faktor des Bildungserwerbs« in der vorliegenden Auflage der Vorträge mit den didaktischen Anschauungen seiner Jugend. Die teilweise anders gestalteten und vermehrten Anmerkungen berücksichtigen neuere Bestrebungen und Arbeiten.

II.

Comenius-Kalender für das Jahr 1897. Pädagogisch-litterarischer Taschenkalender für Schulinspektoren, Direktoren, Rektoren und Seminaristen. Leipzig, Dürr.

Dieser zum Besten der Comenius-Stiftung ausgegebene Kalender enthält als wertvolle Beigabe ein Verzeichnis der Schulprogramme und Dissertationsschriften, welche noch nicht in den offiziellen Katalog der Comeniusbibliothek aufgenommen sind, sowie ein umfängliches Verzeichnis der wichtigsten Abhandlungen aus den pädagogischen Zeitschriften des Jahres 1895. Die übrige Ausstattung des Kalenders ist reich und gut, und er kann daher allen Lehrerkreisen als vorzüglich empfohlen werden.

III.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von **Karl Kehrbach**. Jahrgang VI. Heft I. Pestalozziheft. Berlin 1896.

Dieses Heft enthält an Peztalozziartikeln: 1. Pestalozzi über die Idee der Elementarbildung und über seine Erziehungsversuche. L. W. Seyffarth veröffentlicht hier zum ersten Male den Schlufs eines Aufsatzes, der nur teilweise gedruckt ist im »Journal für Erziehung« (1807), in der Cotta-Ausgabe der WW. P.'s. und bei Seyffarth, WW. P.'s XVII, 35—108. Er bietet wertvolle Äufserungen des Meisters über die Notwendigkeit von Schulen, über die Eigenschaften eines guten und eines schlechten Lehrers und über die Heranbildung tüchtiger Schulmänner. 2. Eine Schilderung der Feier des 67. Geburtstages Pestalozzis am 12. Januar 1813 in Iferten von Karl Justus Blochmann. Diese aus dem Tagebuche Blochmanns entnommene, von A. Israel zum ersten Male veröffentlichte Schilderung gewährt einen interessanten Einblick in das Schulleben der Anstalt zu Iferten. 3. Ein Brief Pestalozzis an K. V. von Bonstetten aus dem Jahre 1801. (Prof. Dr. O. Hunziker). Derselbe bietet durch P.s Beurteilung seiner eigenen schriftstellerischen Thätigkeit und organisatorischen Absichten Interesse. 4. Ergänzungen zu A. Israels Pestalozzi-Bibliographie (Von R. Aron und A. Israel). — An

diese Pestalozziana schliefst sich der erste Teil der gröfseren Abhandlung von Prof. Dr G. Bauch-Breslau: Die Anfänge des Studiums der griechischen Sprache u. Litteratur in Norddeutschland. Der Aufsatz beschäftigt sich eingehend mit der schriftstellerischen Thätigkeit des Humanisten Nicolaus Manscalcus Thurius. — Aufser diesen Abhandlungen finden sich in dem Hefte noch eine Darstellung der Wirksamkeit des Geh. Oberregierungsrates Dr. Karl Schneider anläfslich seines 70. Geburtstages, der Plan der von der Gesellschaft unternommenen und bereits begonnenen Bilbliographie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens in den Ländern deutscher Zunge, sowie geschäftliche Mitteilungen.

IV.

P. Schaefer, Volksbildung und Volkswohlfahrt. Sammlung pädagogischer Vorträge. IX, 1. Bielefeld, A. Helmich 1896.

Die Abhandlung sucht vornehmlich mit Hilfe geschichtlicher Thatsachen die Anklagen zu entkräften, die gegen die Volksbildung und gegen die Volksschule von politischen und kirchlichen Parteien erhoben werden, dafs sie nämlich dem Volke die Lust zur Arbeit rauben und ein fährliches Proletariat erzeugen, dafs sie Religion und Sittlichkeit zerstören und die gesellschaftliche Ordnung in ihren Grundfesten bedrohen. Es ist nicht zu leugnen, dafs der Verf. mit Geschick das reiche von ihm zusammengetragene historische Material zu Gegenbeweisen verwendet.

V.

L. Hohmann, Unsere Schuleinrichtungen und die Reformbestrebungen im Lichte des Erziehungsprinzips und der Zeitforderungen. Sammlung pädagogischer Vorträge von Wilh. Mayer-Markau. VIII, 30. Bielefeld, A. Helmich. 8°. 17 S. 0,50 M.

Es ist ein buntes Allerlei von mehr oder weniger wichtigen pädagogischen Tagesfragen, das hier auf 17 Seiten zum Gegenstande der Erörterung gemacht wird. Jeder Punkt wird nur gestreift und die vom Verf. geäufserten Ansichten werden kaum zur Lösung der in Betracht gezogenen Probleme etwas beitragen.

VI.

Adolf Tromnau, Das Normalsystem der höheren Mädchenschule. Herausgegeben im Auftrage des Preufsischen Vereins der Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. Halle, H. Schrödel 1895. 8°. 24 S.

Nach einem geschichtlichen Überblicke über die Organisationsbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Mädchenschulwesens (S. 1—7) und der Darlegung allgemeiner Gesichtspunkte (S. 1—10) zählt der Verfasser die Mängel des zehnklassigen Systems auf (S. 10—14): 1. Die höhere Mädchenschule mit 10 aufsteigenden Klassen hindert den gröfseren Teil ihrer Schülerinnen, das Lehrziel der Anstalt zu erreichen und sich eine abgerundete allgemeine Bildung zu erwerben; 2. sie ist derartig organisiert, dafs Mädchen, welche die Anstalt ganz durchmachen wollen, vielfach bis zu einem Alter in der Schule zurückgehalten werden, in welchem der Übergang zur fachlichen und gewerblichen Bildung zu spät ist. 3. sie entfremdet mehr als eine andere Anstalt ihrer Art die Schülerinnen der Häuslichkeit; 4. sie gewährt Raum für eine nutzlose geistige Mehrbelastung der Schülerinnen und kann die physische und geistige Entwicklung derselben beeinträchtigen. Die Vorteile des neunklassigen Systems, das der Verf. als Normalsystem bezeichnet, sind dagegen folgende: 1. Die höhere Mädchenschule mit 9 aufsteigenden Klassen giebt ihren Zöglingen hinreichend Gelegenheit, bis zum 16. Lebensjahre das Lehrziel der Anstalt zu erreichen und sich eine abgerundete, grundlegende allgemeine Bildung zu erwerben; 2. sie gewährt den jungen Mädchen hinreichend Zeit, sich unter der Leitung der Mutter der Be-

schäftigung im Haushalt zu widmen. 3. sie giebt in den wahlfreien Kursen denjenigen Mädchen, welche die Schule durchgemacht haben, Gelegenheit, ihre Bildung zu erweitern und zu vertiefen; sie ist der Art organisiert, dafs der rechzeitige Übergang der jungen Mädchen zu fachlicher und gewerblicher Bildung in keiner Weise gehindert wird. In den Schlufsbemerkungen (S. 19—21) bekämpft der Verf. die Riesenschulsysteme und nimmt Stellung zur Forderung der allgemeinen Volksschule, der er zustimmt, mit deren Durchführung auf dem Gebiete des Mädchenbildungswesens er zu warten empfiehlt, bis die Knaben-Vorschulen verschwunden sein werden und das öffentliche Urteil sich gewöhnt hat, die Volksschule als Grundstufe allgemeiner Bildung zu betrachten. Wenn auch das Schriftchen nur die Verhältnisse in Preufsen im Auge hat, so gewähren die klaren Ausführungen doch allen Interessenten einen willkommenen Überblick über den gegenwärtigen Stand der auf die Mädchenbildung bezüglichen Organisationsfragen. Sympathisch berührt die Bekämpfung aller Bestrebungen, welche die Mädchenbildung nach dem Muster der höheren Lehranstalten für Knaben gestalten wollen. Th. Klähr.

VII.

Theodor Krausbauer (Odo Twiehausen). Brosamen. Allerlei aus der Schulpraxis. 1. Bändchen. 146 S. Pr. 2. M. geb. Verlag von Herm. Schroedel in Halle a. d. S. 1892.

In neuerer Zeit tauchen gar nicht so selten Stimmen auf, welche behaupten, an den heutigen sozialen Mifsständen, an der Unzufriedenheit, an dem Egoismus, an der Geldgier etc. sei die zu grofse Aufklärung, die zu weit gehende Volksschulbildung zum gröfsten Teile schuld; ja einzelne Volksvertreter geben den ernstgemeinten Rat, man solle die Unterrichtsfächer in der Volksschule auf Religion, Lesen, Schreiben und ein wenig Rechnen beschränken. Andere dagegen meinen, die Fülle des dargebotenen und vom Schüler aufgenommenen Stoffes thue es freilich nicht, aber ein vertiefter Unterricht in den jetzt geltenden Fächern, eine sorgfältige, allseitige Erziehung in Schule und Haus sei wohl geeignet, die Übelstände mit Erfolg zu bekämpfen. Wer hat von den beiden Parteien das Rechte getroffen? Nun die »Brosamen« — die mit Recht den Namen »Goldkörner« verdienen — geben auf diese Frage ausführliche Antwort und beherzigenswerten Rat. Der Verfasser berührt in seiner Abhandlung: »Lehren, Lernen und Bildung,« all die gegenwärtigen Zeit- und Streitfragen und versteht in geschickter Weise die in Broschüren und gröfseren einschlägigen Werken (Hechtenberg, Lange, Willmann, Paulsen, Drummond, Drbal, Herbart, Sallwürk, Lazarus, Diesterweg u. a.) ausgesprochene Meinungen über den fraglichen Gegenstand mit seinen eigenen trefflichen Ansichten, Urteilen und Ratschlägen zu verbinden. Der Hauptgedanke, welcher sich durch die verschiedenen Abschnitte des Buches hinzieht, ist der: Nicht ungeheuere Mengen von Kenntnissen, nicht allerlei oberflächliche Gelehrsamkeit, sondern selbständige Aneignung und Verarbeitung eines wertvollen Bildungsstoffes von Seiten des Schülers; nicht einseitige Verstandesbildung und Übung des Gedächtnisses, sondern auch Gefühls- und Willensbildung sei das Ziel der Schule. Kenntnisse, Fertigkeiten, Bildung will heute so ziemlich jedermann erwerben, und derjenige hält sich für gebildet, welcher vieles im Gedächtnis aufbewahrt und nebenbei leidlich seinen Verstand gebraucht; auch viele Jugendbildner glauben, wenn die intellektuelle Ausbildung ihrer Schüler nicht versäumt worden sei, wenn die Masse der Fertigkeiten, des Wissens nichts zu wünschen übrig lasse, dann habe man genug gethan. Wer so denkt, ist weit vom Ziele, derselbe huldigt dem didaktischen Materialismus, gegen den schon viel gekämpft worden ist, und der doch immer noch die schönsten Blüten treibt und nicht selten als die wahre Voll-

Digitized by Google

kommenheit einer Schule angesehen wird. Wie glänzen die Augen der meisten Zuhörer, wenn in Schulprüfungen Antwort auf Antwort schlagfertig erfolgt, wenn das Eingetrichterte und Eingepaukte schnell und sicher hergeschnurrt wird, ja sogar mancher Schulmann freut sich über solch prasselndes Feuerwerk; — ob aber das Herz des Schülers dabei war, ob der Stoff zur inneren Aneignung kam und in lebendige Kraft umgesetzt wurde, darnach fragen nur wenige und doch ist dies die Hauptsache. Soll diese erreicht werden, so mufs der Unterricht auf psychologischer Grundlage ruhen, der Lehrer mufs mit dem Kinde in dessen Erfahrungswelt gehen und die einzelnen Unterrichtsstoffe müssen mit einander in innige Beziehung gesetzt werden. — Hat uns der Verfasser in dem ersten Aufsatz die eben angedeuteten pädagogischen Ansichten in grofsen Zügen dargethan, so bietet er in den folgenden eine Menge Einzelheiten aus Theorie und Praxis. In überzeugender Weise beantwortet Verfasser im 2. Aufsatz die Frage: Worauf kommt es beim Gesinnungsunterrichte zu allermeist an: Hier sei zunächst kein Hasten und Jagen von einem religiösen Stoffe zum andern, sondern es finde ein ruhiges Verweilen statt, damit der Schüler sich in die Lebenslagen der vorgeführten Personen versetzen kann, damit er innigen Anteil nimmt an den Leiden wie an den Freuden derselben. Verfasser ruft: Bilde auf Grund religiöser und ethischer Vorstellungen das Gemütsleben, suche das Interesse deiner Zöglinge wach zu halten, und du wirst auch dem Willen derselben eine bestimmte Richtung, eine Richtung auf das Gute zu geben vermögen. — Sehr beachtenswert sind auch die Auslassungen über die Gefahren, welche dem religiösen resp. Gesinnungsunterrichte in der einklassigen und Halbtagsschule durch die Kombination von Ober- und Mittelstufe drohen. — Als 3. Abschnitt folgt nun: »Was wir beim bibl. Geschichtsunterrichte besonders betonen müssen?« In recht anregender Weise werden die Kaiserworte erläutert: Im Religionsunterricht mufs die ethische Seite in den Vordergrund treten, dagegen ist der Memorierstoff zu beschränken. Voll und ganz kann jeder einverstanden sein mit den Ausführungen über den »Anfangsunterricht in der Weltgeschichte.« Auch dieser Abschnitt ist mit seinen Erzählungen für den vorbereitenden Geschichtsunterricht und mit dem ausgeführten Unterrichtsbeispiele eine vorzügliche Arbeit. — Zum Schlufs giebt der Verfasser aufser beachtenswerten Winken über Auswahl, Anordnung und Behandlung der bibl. Geschichte auf der Unterstufe noch zwei Unterrichtsbeispiele und zwar über die Auferweckung des Jünglings zu Nain und über die Sturmstillung. Auch hier kommen die Grundsätze der Herbartschen Lehrweise zur Geltung. — Die etwa zu erwähnenden Mängel — Druckfehler, Ungenauigkeiten resp. Breite in der Ausdrucksweise und einige Wiederholungen — sind so geringfügig, dafs sie in Hinsicht der grofsen Vorzüge des Buches nicht ins Gewicht fallen. Dasselbe sei hiermit warm empfohlen.

Glogau. H. Grabs.

VIII.

a. **A. Wolter**. Kleine Bibelkunde. Ein Hülfsbuch für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. Gotha 1896. 75 S.

Der Verfasser giebt in der Hauptsache eine Inhaltsangabe der einzelnen biblischen Bücher. Sein Standpunkt in der Betrachtung der Bibel ist der traditionelle. Ungerührt durch Ergebnisse der Wissenschaft, die allgemein anerkannt sind (vergl. z. B. S. 4 Deuteronomium, S. 22 Deuterojesaias, S. 23 Daniel), geht er alte, völlig ausgetretene Wege. Es ist nicht zu wünschen, dafs Lehrer und Seminaristen in fossilen Anschauungen erhalten werden. Nur deshalb können wir das sonst sehr brauchbare Buch nicht empfehlen.

b. **Mischke**, I. Der Lehrplan für das Bibellesen. II. Zur Schulbibelfrage. Bielefeld, Helmich.

Das Heftchen enthält zwei Vorträge. Im ersten wird ausgeführt, dafs sich das Bibellesen auf die Lehrabschnitte der Bibel zu beschränken und dafs es der Geschichte des Reiches Gottes zu folgen habe. Es ist eine Übersicht über den zu behandelnden Stoff beigegeben. Im zweiten wird die Schulbibelfrage so gelöst, dafs an Stelle eines Auszugs aus der Bibel, wie sie die Strack-Voelker'sche und die Bremer Schulbibeln darbieten, eine doppelte Auswahl tritt. Für die Offenbarungsgeschichte ist diese Auswahl bereits in den gebräuchlichen biblischen Geschichtsbüchern getroffen. Dazu hat eine entsprechende Auswahl aus der Offenbarungslehre, die in der Reihenfolge der Vollbibel nachfolgt, zu treten.

IX.

Gebr. Falcke. Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in sieben Teilen. I. Band: 22 bibl. Gesch. f. d. Unterstuf. 2. Aufl. Halle 1894, 166 S., 2 M., II. Band: 80 bibl. Gesch. für die Mittelstufe, 2. Aufl., Halle 1894, 301 S., 3,50 M., III. Band: die heilige Geschichte in Lebensbildern (Oberstufe), Halle 1894. 418. S., 4,50 M., IV. Band: Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus. 3. Aufl. Halle 1896, 226 S., 2,75 M.

Die ersten drei Bändchen gehören zu den bekannteren Bearbeitungen der bibl. Gesch. Über sie sei nur das gesagt, dafs das erste Bändchen, aus der Praxis der Volksschule erwachsen, ohne mit den modernen Bestrebungen auf diesem Unterrichtsgebiet viel Berührung zu suchen, in vorzüglicher Weise jeden angehenden Lehrer in die Behandlung der biblischen Geschichten mit den Kleinen einführt. Es zeigt sich auch darin als vorzüglichen Führer, dafs es sich selbst schliefslich überflüssig macht. Es ist keine Krücke für die Trägheit, sondern ein Mittel, dafs kräftig zum Gehen ohne Stütze macht. Die beiden anderen Bändchen zeigen diesen Vorzug nicht, da bei ihnen die Methode zurück und der Stoff in den Vordergrund tritt. Sie zeichnen sich durch nichts in wesentlicher Weise vor anderen ähnlichen Werken aus.

Die beste Probe darauf, ob eine Bearbeitung des Katechismus gelungen ist, dürfte die Art der Behandlung des zweiten Hauptstückes und besonders wiederum die des zweiten Artikels sein. Der Verfasser tadelte in der Einleitung (S. X.) die dogmatische Besprechung des zweiten Artikels und er merkt gar nicht, dafs er selbst dogmatisiert d. h. Hülsen giebt, bevor der Kern da ist. Meistens ist dieses Dogmatisieren objektiv, d. h. traditionell. An den Anfang des zweiten Artikels, bevor vom Leben und Werk Jesu, von unserer Schwachheit und unserer Stärkung durch Jesus etwas gesagt ist, stellt er »Gottes Sohn.« Das beweist er an 5 Schriftworten und an den Wundern Jesu. Dann folgt die Jungfrauengeburt und der Nachweis, dafs Jesus trotzdem Mensch gewesen ist, ganz in der üblichen Weise. Wenn die Schüler nach diesem ersten Teil der Besprechung des zweiten Artikels, nachdem ihnen noch das Nebeneinander der zwei Naturen auseinandergesetzt ist, nicht unreligiöse, mythologisierende Vorstellungen von Jesus gewonnen haben, so liegt dies nicht am Katechismusunterricht. Wir sprechen, wohlgemerkt, nicht gegen die aufgeführten Thatsachen, sondern gegen den Ort, an dem sie auftreten und gegen die oberflächliche, äufserliche Art, in der sie begründet werden. Ebenso dogmatisiert der Verfasser bei der Besprechung des Todes Jesu (S. 109), der Höllenfahrt u. a. m. Dabei folgt er ganz dem Wortlaut des Textes und der Erklärung. Es ist zunächst, wenn die Luthersche Erklärung die Übertragung des Apostolicums in unsere evangelische Zeit ist, verlorene Zeit, vom Text mehr als eine kurze Worterklärung zu geben. Beides nebeneinander in gleicher Ausführlichkeit führt zu

Wiederholungen, Vermengungen und Unklarheiten. Ferner zeugt es bei der Erklärung des zweiten Artikels von wenig Verständnis für ihren kunstvollen Bau, wenn man sie in der Reihenfolge der Worte, beim ersten anfangend und beim letzten aufhörend, durchspricht. Es würde dasselbe sein, wenn einer bei Besprechung eines Gemäldes links unten anfinge und rechts oben aufhörte oder wenn er bei Erklärung einer Oper das Leitmotiv erst in der Mitte erwähnte. Hätte doch der Verfasser aus den »Bausteinen zum Religionsunterricht« von Schulze, die er im Vorwort zur zweiten Auflage rühmt, gelernt, dafs die Worte »mein Herr« der organische Mittelpunkt des zweiten Artikels sind! Dann hätte er sie nicht als einen Unterteil neben anderen, als »Übergang zu dem Werk des Erlösers«, als ob wir Jesus vor Kenntnis seines Werkes als unsern Herrn betrachten könnten, in sieben Zeilen behandelt; dann hätte er sie an den Anfang gestellt als vorläufige Zielangabe und an den Schlufs als endgültige Zusammenfassung dessen, was der zweite Artikel sagt. Wir würden etwa folgende Einteilung vorschlagen; Einl.: Jesus mein Herr; I. Teil: die Krankheit der Menschheit; II. Teil: die Gesundheit des Christenmenschen; III. Teil: die Heilkultur; IV. Teil: die Bürgschaft für ihre Sicherheit a. Jesus Mensch. b. Jesus erhöhter Mensch. c. Jesus Gott. Schlufs: Jesus mein Herr. Auf sie würden wir, nachdem der Bau des zweiten Artikels und seine grammatische und stilistische Fügung samt dem Wortverstand ganz klar gemacht worden ist, seine Worte verteilen. Auch der Zusammenhang zwischen den drei Artikeln ist traditionell schief aufgefasst. »Der erste Artikel stellt mir die grofse Vaterliebe Gottes vor Augen.« Die sich in der Schöpfung offenbarende Güte Gottes kann uns indessen nicht zur Seligkeit führen; deshalb bedürfen wir der Erlösung durch Jesus Christus.« Giebt es Abstufungen in der Vaterliebe Gottes? Ist »lautere väterliche göttliche Güte und Barmherzigkeit« unterchristlich, so dafs Jesus sie hätte überbieten müssen? Ebenso schief beim dritten Artikel. »Das Erlösungswerk könnte uns nichts nützen, wenn es uns nicht angeeignet würde. Wie dies geschieht, sagt der dritte Artikel«. Giebt es eine höhere Aneignung, als wenn wir bekennen: »Jesus ist mein Herr, der mich erlöst hat, auf dafs ich sein eigen sei.« Die drei Artikel dürfen nicht als drei Stufen übereinander, sondern sie müssen als die drei Seiten eines Prismas betracht werden. Sie behandeln dasselbe, den rechten evangelischen Glauben des gläubigen Christen, von drei Seiten betrachtet. Ähnliches wäre über den Übergang vom ersten zum zweiten Hauptstück zu sagen. Alles in allem unterscheidet sich die vorliegende Katechismuserklärung trotz der auf sie verwendeten sorgfältigen und fleifsigen Arbeit in den wesentlichen Punkten wenig von den vielen Arbeiten, die ihr vorangegangen sind. Damit soll natürlich nicht gesagt werden, dafs sie schlechter sei, als jene. Aber sie bietet nichts Neues und ihre Ausarbeitung war deshalb trotz der dritten Auflage nicht unbedingt notwendig.

X.

Dr. A. Facol. Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus mit einfacher, übersichtlich an den Text sich anschliefsender Wort- und Sacherklärung durch Sprüche, biblische Beispiele und Liederverse erläutert für evangelische Volksschulen. Gotha 1896. 88. S.

In der in der Überschrift gekennzeichneten Weise giebt der Verfasser den Kindern einen Leitfaden an die Hand, mit Hilfe dessen sie den im Unterricht behandelten Stoff durch häusliche Arbeit befestigen können. Er ist in 333 Fragen mit Antwort behandelt. Es fragt sich, ob im Katechismusunterricht der Volksschule, wo es mehr wie in jedem anderen Fach auf Verstehen und nicht auf Lernen ankommt, eine derartige Unterlage notwendig und wünschenswert ist. Es liegt die Ge-

fahr vor, dafs die Kinder auswendig lernen. Auch dürfte das Büchlein für den Lehrer, der seinen Stoff selbständig anzuordnen liebt, ein lästiges Hindernis sein. Falsch ist es, das Text und Erklärung z. T. als gleichberechtigt getrennt von einander behandelt werden. So kommt es, dafs z. B. im zweiten Artikel weniger wichtige Momente aus dem Leben Jesu, die nur den besonderen Zeitverhältnissen ihre Aufnahme in das Apostolicum verdanken und die Luther in seiner Erklärung kaum angedeutet hat, zu sehr in den Vordergrund treten und den centralen Punkten Licht wegnehmen. Wer jene beiden Anschauungen nicht für stichhaltig hält, wird das Büchlein mit Vorteil benutzen können. Dr. Tögel.

XI.

Martens, Dr. Wilh., Weltgeschichte. Ein Handbuch für das deutsche Volk. 3 Teile in 1 Bande, zus. 694 S., jeder Teil mit einem Titelbilde. Hannover, Manz und Lange. Preis?

»Das vorliegende Buch, sagt Verf. im Vorwort, verfolgt den Zweck, eine auf dem Boden der neueren Forschung stehende, knappe Zusammenfassung des geschichtlichen Stoffes zu bieten in dem Umfang, wie er für den Gebildeten wissenswert ist.« Der Lehrer findet folglich in diesem Buche vielfach nicht die konkreten Einzelheiten oder die Quellenstücke, deren er für den Unterricht zu lebhafter Ausmalung bedarf, und die Erzählweise von Martens wäre im Unterrichte nur etwa bei der kurzen Rekapitulation anwendbar. Aber dazu ist diese »Weltgeschichte« auch nicht da, sondern sie denkt an die »Gebildeten« überhaupt, die ein Verlangen nach bequemer historischer Belehrung, nach rascher, aber sicherer Orientierung empfinden, und für diesen Zweck kann es als eine sorgfältige Arbeit empfohlen werden. »Jede Nebenabsicht, und wäre sie auch mit dem wohlklingendsten Namen betitelt, lag mir ferne. Nur bei dem Urteilslosen und Voreingenommenen kann die Geschichtschreibung gewinnen, wenn sie, wie man ihr vielfach zumutet, sich von den brennenden Fragen der Gegenwart gefangen nehmen läfst und Aufgaben zu lösen unternimmt, die aufserhalb ihres Wesens liegen.« Das ist wohl nicht ganz genau ausgedrückt. Für alle, die nicht um des Examinators willen studieren, ist es gerade der eigentliche und würdigste Zweck des Geschichtsstudiums, auf die »brennenden Fragen der Gegenwart« mit Hilfe der Vergangenheit Antwort zu suchen, allerdings auch auf die vielen Fragen alle mit, welche man nicht brennende zu nennen pflegt. Wenn nun ein Autor das, was die Lehrmeisterin Geschichte auf Fragen, die man von der Gegenwart aus an sie richten könnte, wirklich und wahrhaftig antwortet, auch in seiner Darstellung mit auszusprechen sucht, sollte er damit »nur bei dem Urteilslosen und Voreingenommenen« gewinnen? Oder sollen Agitatoren und Publicisten die »Lehren« der Geschichte in ihrer Weise ungehindert abdestillieren dürfen? Verf. will offenbar nur die unredliche, willkürliche, tendenziöse Ausschlachtung und Färbung der Geschichte verurteilen und meiden und in seiner Bearbeitung der Weltgeschichte es unterlassen, über die rein thatsächliche Darstellung bewufst hinauszugehen. Unwillkürlich geht er aber, wie es in der Natur des Menschen liegt, doch weiter. Zwar merkt man in seiner Darstellung nichts von einem ultramontanen oder aufdringlich-föderalistischen oder aufdringlich-grofspreufsischen Standpunkte; aber ist mit diesen Negationen nichts Positives über seinen Standpunkt und zu Gunsten seines Buches gesagt? Dafs Verf. in Hinsicht auf das rein Thatsächliche auf dem Boden der neueren Forschung steht, habe ich, in Erinnerung an die Art, wie vor 25 Jahren Geschichte erzählt wurde, oder in den Büchern von J. G. Weber zu lesen war, ziemlich häufig empfunden. Weiter wird der Wert des Buches erhöht durch die zahlreichen Fufsnoten, welche die historischen Orte genau angeben, die Nachwirkungen alter Zustande

und Vorgänge in Sitte, Aberglauben und Dichtung der Gegenwart nachweisen und endlich die vorkommenden Namen erklären. In Bezug auf die Wort und Namenerklärungen wundert es mich zwar, dafs z. B. II, 11 »Fehde« erklärt wird als Hafs, Feindschaft, während es mit »Feind« geradezu aus einer Wurzel stammt; es wundert mich, dafs von »Mark«-Grenze, Wald, Grenzwald, gesagt wird, es gehöre »zu latein. Margo,« während Mark eins der echtesten deutschen Wörter und mit Margo nur urverwandt ist. Aber im ganzen genommen stehen auch diese Erklärungen auf dem Boden der neueren Forschungen. Die Benutzung des Buches wird dadurch unnötig erschwert, dafs die 3 Teile besonders paginiert sind und auch das Namen- und Sachverzeichnis jedem Teile für sich angehängt ist.

Leipzig. Fr. Franke.

XII.

Broecker, Kunstgeschichte im Grundrifs. 2., verbesserte Auflage mit 41 Abbildungen im Text. 164 S. 8⁰. Göttingen, Vandenhoek und Ruprecht, 1895. Preis broschiert 2,60 M; Schulband 3 M; Geschenkband 3,50 M.

Dieses Buch ist zunächst für den Kunstgeschichtsunterricht in der höheren Mädchenschule bestimmt; doch ist es jedem Gebildeten zu empfehlen zur Abrundung und Ergänzung seines kunstgeschichtlichen Wissens. Die Verfasserin legt das Schwergewicht auf die Entwicklungsgeschichte der Kunst. Sie will die Kunst aufgefafst wissen als die interessanteste Verkörperung des Zeitgeistes. Bezüglich der Auswahl und Verteilung des Stoffes weichen die Ansichten noch sehr von einander ab. Die einen beschränken sich auf die wichtigsten Perioden und behandeln diese sehr ausführlich. Andere beginnen bei den frühesten Kunstanfängen, kommen aber bei der knapp zugemessenen Zeit selten weiter als bis ins 16. Jahrhundert Noch andere behandeln die einzelnen Zweige der Kunst nacheinander. Bei ihnen kommt z. B. Michelangelo an drei Stellen vor, als Maler, Bildhauer, Architekt. Dabei ist es schwer, ein abgerundetes Bild der Künstlerpersönlichkeit zu gewinnen. Broeckers Grundrifs verfolgt die Entwicklung der Kunst in ihrer verschiedenen Ausprägung bis in die Gegenwart hinein. Das Buch ist kein trockener Leitfaden, kein Gerippe von Namen und Zahlen. Die Sprache ist flüssig und frisch. Die neue Auflage ist gut illustriert. Es finden sich 41 Abbildungen vor, aus der neuesten Zeit z. B.: der grofse Pavillon des Zwingers in Dresden. Thorwaldsens Alexanderzug: Griechenjüngling. — Schinkel, Schauspielhaus in Berlin. — Cornelius, Zerstörung Trojas. — Rietschel, Goethe- und Schillerdenkmal in Weimar. — Gebhardt, Abendmahl. — — — Die Entwicklung der deutsch- nationalen Kunst im 19. Jahrhundert wird im folgender Gliederung behandelt: A. Malerei: 1. Friedrich Overbeck. 2. Peter Cornelius. 3. Wilhelm von Kaulbach. 4. Schnorr von Carolsfeld. 5. Moritz von Schwind. 6. Ludwig Richter. B. Plastik: 1. Christian Rauch: 2. Ernst Rietschel. C. Architektur: Semper.

XIII.

1) Feldbriefe von **Georg Heinrich Rindfleisch.** 1870—71. Herausgegeben von Edmund Ornold. 4. Aufl. 240 S. 8⁰. Göttingen, Vandenhoek und Ruprecht, 1895. Preis geb. 4,40 M.

2) **Schild,** Der preufsische Feldprediger. I. Bilder aus dem kirchlichen Leben der preufsischen Armee älterer Zeit. 235 S. 8⁰. Eisleben, Maehnert. Preis 2 M, geb. 3 M.

Beide Bücher sind populäre geschichtliche Quellen. Das erste Werk bietet, wie schon der Titel angiebt, eine Reihe von Briefen aus dem deutsch-französischen Kriege. Sie sind an die Gemahlin des Schreibers gerichtet. Rindfleisch war am 14. Mai 1834 in Köthen geboren. Er machte den Feldzug als Offizier mit und kehrte, geschmückt mit dem eisernen Kreuze, in die Heimat zurück. 1883 starb er als

Unterstaats-Sekretär im Justizministerium in Berlin. Die Briefe geben ein schönes Zeugnis von der Innigkeit, mit der der Schreiber an Frau und Kindern hing, und von der Reinheit seines Gefühls für die Familie. Ferner aber besitzen die Briefe historischen Wert. Sie sind ein treuer Spiegel jener grofsen Zeit. Es spricht aus ihnen ein klarer, scharfer Blick für die Details der militärischen Verhältnisse, der dabei das grofse Ganze nicht aufser acht läfst. Glühender Patriotismus und reiner sittlicher Widerwille gegen die Hohlheit, Verlogenheit und moralische Verkommenheit in den Reihen der Feinde beseelt den Verfasser der Briefe Bald hat er erkannt, dafs sein Vaterland an der Schwelle der gröfsten nationalen Entwicklung stand, wie Athen zur Zeit der Perserkriege. – Das Buch ist mit einem Bildnis des Verfassers und fünf Karten geschmückt. H. Delbrück rechnet das Werk (Preufsische Jahrbücher, 1888, S. 635) »zu den schönsten Erzeugnissen, welche nicht nur die neuere deutsche Litteratur, sondern die deutsche Litteratur überhaupt hervorgebracht hat.« Wie hoch der Rezensent das Werk schätzt, ist daraus zu ersehen, dafs er einige Abschnitte seinem Quellenlesebuch [1]) einverleibt hat: Nr. 180: Aussichten am 12. August. — Nr. 183: Die Bedeutung der Schlachten um Metz. — Nr. 190: Die Gefangennahme der französischen Armee von Metz. —

Schilds Werk ist ein Produkt mühevoller Arbeit, zumal die Vorarbeiten gänzlich fehlten, wenigstens was die ins Auge gefafste Zeit anbetrifft. Das Buch enthält Mitteilungen aus dem Friedens- und Campagneleben preufsischer Feldprediger älterer Zeit, besonders des vorigen Jahrhunderts. Es sind zugleich Bilder aus dem kirchlichen Leben des preufsischen Heeres jener Zeit. Der Inhalt ist folgender: Aus alten Militär-Kirchenbüchern. — Feldprediger J. F. Seegebart bei Chotusitz. — Feldprediger Johann Friedrich Tiede. — Wie ein Magister der Philosophie Königlich Preufsischer Feldprobst geworden ist. — Gefahrvolle Stunden. — Prinz Ferdinand von Preufsen und Generalleutnant v. Foruade als Administranten bei einer Feldkommunion. — Feldprediger Fröhlig im Regiment von Oertzen. — Eine Mohrentaufe im siebenjährigen Kriege. — Stabsfeldprediger Karl Daniel Küster beim Überfall von Hochkirch. — Ein Lazarettransport im siebenjährigen Kriege. — Ein Feldprediger mufs mehr durch Wandel und gelegentliche Unterredungen als vor der Trommel predigen. — Feldprediger August Lafontaine im Regiment von Thadden. — Erlebnisse des Feldpredigers Chr. Friedr. Wehrheim beim Regement von Borch im Feldzug nach der Champagne. — Gottesdienst und religiöse Stimmung bei der preufsischen Armee im Feldzug 1792. — Aus schwerer Zeit (Schicksale des Feldpredigers Johann Stahr beim Regiment Wilhelm von Braunschweig-Oels). — Brigadeprediger Dr. Schultze in den Freiheitskriegen.

Es blicken uns aus dem Buche treffliche Vorbilder von hingebender Pflichterfüllung, wahrer Gottesfurcht und Unerschrockenheit entgegen. Geschichtlichen Wert haben namentlich die Mitteilungen über die Schlacht bei Chotusitz und über den Überfall von Hochkirch. Für ein Volksschul-Quellenlesebuch war aber kein Abschnitt des Buches verwendbar. Als zweiter Teil soll dem Werke folgen eine zusammenhängende Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des brandenburgisch-preufsischen Feldpredigerwesens vom Grofsen Kurfürsten bis zur Gegenwart.

XIV.

Biedermann, Mein Leben und ein Stück Zeitgeschichte. Eine Ergänzung zu des Verfassers Dreifsig Jahren deutscher Geschichte. 2 Bände, 393 S. und 425 S. Breslau., S. Schottländer. Preis 10 M. geb. 13 M.

Karl Biedermann hat als Historiker,

[1]) Rude, Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. X und 168 S. Langensalza, H. Berger u. S., 1895. Preis 1,60 M., geb. 2,40 M.

namentlich Kulturhistoriker, bedeutenden Ruf. Deshalb mufs man mit lebhafter Spannung an die Lektüre seiner Lebenserinnerungen im Rahmen der Zeitgeschichte gehen. Biedermann hat bei seiner mehr als fünfzigjährigen litterarischen und persönlichen Beteiligung an den mannigfachsten Entwicklungsphasen unseres Volkes die beste Gelegenheit gehabt, Erfahrungen und Beobachtungen zu machen, sowie Beziehungen zu einer grofsen Zahl bedeutender Zeitgenossen anzuknüpfen und zu unterhalten. So konnte er die wertvollsten Erinnerungen sammeln. Die privaten Erlebnisse treten allerdings von der Darstellung seines Eintritts in die Öffentlichkeit ab fast vollständig zurück. Wir bedauern das. Auch das Privatleben eines bedeutenden, geistvollen Mannes interessiert. Nach unserem subjektiven Empfinden — deswegen kann und soll das Nachstehende kein Tadel sein — hätte das Buch auch mehr die Sprache der Geschichtswerke meiden sollen. Es hätte dem Werke keineswegs zum Nachteile gereicht, wenn der Verfasser, mehr als es geschehen ist, den Nachdruck auf den ersten Teil des Buchtitels gelegt hätte

Biedermann ist am 25. September 1812 in Leipzig geboren worden. Während er als einjähriges Kind krank darniederlag, schlugen einige Kanonenkugeln der Völkerschlacht in das Dach des Hauses ein. Mit vier Jahren lernte er fliefsend lesen. Auch über die Schwierigkeiten der Rechtschreibung brachte ihn die mütterliche Lehrerin hinweg, indem sie ihn gewöhnte, die gelesenen Worte ihr aus dem Gedächtnis nach den einzelnen Bestandteilen herzusagen. Der früh vaterlose Knabe verlebte seine Jugend, entsprechend der Veränderung des Wohnortes seiner Mutter, an verschiedenen Orten. In seinem neunten Jahre wurde er in eine Erziehungsanstalt, das Freimaurerinstitut in Dresden, gebracht. Biedermann stellt der Anstalt das Zeugnis aus, dafs er als ein zwar körperlich zartes, doch gesundes und wohlgebildetes, bei einer gewissen angeborenen Ernsthaftigkeit gleichwohl munteres, zutrauliches und mitteilsames Kind in die Mauern jener Anstalt eingetreten sei, sie aber als ein in seinem Wachstum zurückgebliebener, in seinem ganzen Wesen und Behaben beengter, verschüchterter Knabe verlassen habe. Nach etwa zwei Jahren kam der Knabe wieder zu einem Pastor in Privaterziehung. Er war hier zumeist auf Selbststudium angewiesen. Später wurde er der Kreuzschule in Dresden übergeben. Seinen Studien lag er in Leipzig und Heidelberg ob. In der ersten Zeit trieb er alles mögliche ziemlich planlos. Allmählich gewann er besondere Neigung für Philosophie und die schöne Litteratur. Interessant sind die Schilderungen seiner Reisen nach der Pfalz und nach den Niederlanden als Student. Im Frühjahr 1834 kehrte Biedermann nach Sachsen zurük, und seitdem lebt er (mit nur einer längeren Unterbrechung: in Weimar) in Leipzig. Vom dritten Kapitel ab schildert er seine Thätigkeit, die zumeist dem Dienste der nationalen Sache gewidmet war. Von grofsem Interesse ist die Erörterung verschiedener Tagesfragen: der religiösen und kirchlichen Fragen, der schleswig-holsteinschen Frage. Die letzten Kapitel sind der Märzbewegung von 1848 gewidmet. Biedermann gehörte sowohl dem Vorparlament und dem Fünfziger-Ausschufs, als dem ersten deutschen Parlament in Frankfurt a. M. an. Er vertrat stets mit grofser Wärme, aber unter mancherlei Anfeindungen das preussische Erbkaisertum. Auch die Berliner Reise machte Biedermann als Mitglied der sogenannten Kaiserdeputation mit Am 3. April wurde die Deputation vom Prinzen von Preufsen geladen. Von der Prinzessin, der nachmaligen Kaiserin Auguste, schreibt der Verfasser: »Die Prinzessin, eine Frau, bei welcher Geist und Gemüt um den Vorrang streiten, vielleicht der klarste politische Kopf und das wärmste patriotische Herz am Hofe zu Berlin, bat, beschwor uns fast, mit tiefer Bewegung in ihrer Stimme und in ihren Mienen, an dem glücklichen Ausgange unserer Sendung nicht zu verzweifeln, das Werk der

Verständigung nicht vorschnell abzubrechen. Es werde, es müsse alles noch gut enden; das Ziel sei ja ein so herrliches, ein so notwendiges.«

Den Sommer 1849, die Versammlung der sogenannten Erbkaiserpartei (von Frankfurt her) in Gotha, den sächsischen Landtag von 1849/50 und den Staatsstreich des Ministers v. Beust behandeln die ersten Kapitel des zweiten Bandes. Als Biedermanns Zeitschrift »Germania« eingegangen war, gab er die Deutschen Annalen zur Kenntnis der Gegenwart und Erinnerung an die Vergangenheit (1853) heraus. Sie wurden eröffnet mit einem Artikel: Deutschland und das französische Kaisertum. Wegen einiger für den Mann des Staatsstreichs, Napoleon, nicht schmeichelhaften Ausführungen wurde gegen Biedermann als Redakteur (den Verfasser nannte er nicht) eine strafrechtliche Untersuchung eingeleitet. Er mufste im »Stockhause« in Leipzig einen Monat Gefängnis abbüfsen. Der berühmte Kriminalist Dr. Wächter, der die Akten des Prozesses eingesehen hatte, erklärte Biedermanns Behandlung für das Skandalöseste, was er kenne. Dabei wurde er seines Amtes als Professor an der Universität enthoben. Klingt es nicht wie eine Ironie des Schicksals, dafs man Biedermann jetzt unter einem glänzenden Gehalte als Herausgeber einer deutschen Zeitung in Paris gewinnen wollte, die »die französische Regierung gern sehen, vielleicht unterstützen würde«? Natürlich lehnte Biedermann ab. Er ging 1855 auf Ersuchen des liberalen Ministers von Watzdorf nach Weimar und übernahm die Redaktion der offiziösen Weimarischen Zeitung. In die Zeit von 1850—1855 fallen drei gröfsere schriftstellerische Arbeiten: Die Erziehung zur Arbeit (im Sinne der Knabenhandarbeit). Der 1. Band von Deutschland im 18. Jahrhundert. Frauenbrevier. Von Biedermanns dramatischen Anläufen berichtet das zehnte Kapitel. 1863 ging er wieder nach Leipzig zurück. Hier fand er ein grofses Feld öffentlicher Wirksamkeit vor. Der Arbeiterbildungsverein betrachtete sich als eine Fortsetzung des einst von Biedermann begründeten, dann polizeilich aufgelösten Gesellenvereins. In dem Arbeiterbildungsverein kam Biedermann auch in Berührung mit August Bebel, der, obschon damals noch sehr jung, doch bereits eine tonangebende Stellung unter seinen Genossen einnahm. Der Verfasser schreibt von dem jetzt so einflufsreichen sozialdemokratischen Parteiführer: »Insbesondere stand Herr Bebel, der Hauptleiter des Vereins, allen sozialistischen Tendenzen noch völlig fern. Ich erinnere mich sehr deutlich, wie er namentlich die Versuche Lassalles, die Arbeiter als einen besonderen (»vierten«) Stand dem Bürgertum feindlich gegenüber zu stellen, mit grofser Entschiedenheit zurückwies und verdammte. Herr Bebel hatte damals in seinem ganzen Auftreten etwas Zutrauenerweckendes, etwas zugleich Sicheres und doch Gemessenes und Bescheidenes. Mir bewies er eine Anhänglichkeit, die mich freute; er frug mich häufig in Vereinsangelegenheiten um Rat, lud mich zu wichtigeren Sitzungen des Vorstandes ein, teilte mir Beschlüsse desselben mit u. s. w. 1865 begann Biedermann seine akademische Thätigkeit von neuem. Sehr interessant sind auch die Erörterungen über das Jahr 1866. Beust trieb Sachsen in den Krieg mit Preufsen hinein. Biedermann, der diesen Krieg beklagte, galt wie alle National-Liberalen als »Annexionist«. Als Hauptwortführer derselben mufste er allen Groll, alle Beschimpfungen und Bedrohungen der Partikularisten erdulden. 1871—1873 war B. Mitglied des Reichstages. Die letzten Kapitel behandeln Biedermanns neuere Schriften, unter denen namentlich die dreifsig Jahre deutscher Geschichte und die Volks- und Kulturgeschichte ihm den Ruf eines bedeutenden Historikers verschafft haben.

Adolf Rude.

XV.

Lehrbuch der Physik für Real- u. höhere Bürgerschulen, Gewerbe-

schulen und Seminarien v. **Prof. Dr. Georg Krebs**. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 8. verbesserte Auflage 1896.

Die Unterschiede unter den vielen Lehrbüchern, die wir gerade über Physik besitzen, sind bei weitaus der gröfsten Mehrzahl derselben bekanntlich nicht allzu weit- und tiefgehender Natur. In recht erfreulicher Weise zeichnet sich das vorliegende Lehrbuch von Krebs vor allem durch die aufserordentliche Einfachheit, Deutlichkeit und doch Knappheit seiner Sprache aus, wie es überhaupt als ein nicht hoch genug zu schätzender Vorzug des Buches hervorzuheben ist, dafs der Verfasser durchgängig bestrebt ist und mit vorzüglichem Geschick es verstanden hat, ein wirkliches Verstehen und Begreifen der Erscheinungen, besonders in schwierigeren Fällen, auf einfache, leichte und anschauliche Weise zu vermitteln u. immer das Wesentliche, Prinzipielle vom Nebensächlichen und Minderwichtigen scharf und deutlich zu sondern. Einfache und klare Skizzen, die mit wenig Strichen das Wesen der Sache hervortreten und alle Zuthaten bei Seite lassen, erhöhen die Klarheit und Durchsichtigkeit der Darstellung in bester Weise. Dafs der Verfasser auf Grundlage dieses seines eben gekennzeichneten Hauptprinzips auch das so schwierige Verhältnis zwischen dem theoretischen und dem praktisch-technischen Teile der Physik recht gut getroffen hat, mufs ihm ebenfalls als nicht zu unterschätzendes Verdienst angerechnet werden, umsomehr, als sich gerade hierin die Lehrbücher in ziemlich weiten Extremen bewegen. Dafs die Mechanik einiger notwendiger mathematischer Vorkenntnisse wegen ans Ende, hinter Optik, Elektricität etc. gestellt ist, mufs freilich als sehr subjektiv und bei den ihr zu Grunde liegenden anschaulichen und »handgreiflichen« Vorgängen als recht einseitig begründet bezeichnet werden. Merkwürdig, dafs der so geistreich konstruierte und so allgemein interessierende Phonograph, der doch seinerseits wiederum als das einfachste Demonstrationsmittel für die Wirkungsweise des in seiner Totalität immer nicht so leicht verständlichen Telephons benutzt werden kann, so selten in die elementaren Lehrbücher und ebensowenig wohl in die Sammlungen Eingang gefunden hat.

Plauen-Dresden. H. Drefsler.

XVI.

K. Emil Fährmann: Das rhythmische Zählen, der Konzentrationspunkt des elementaren Rechnens. Zur Ausgestaltung der psychologisch-berechtigten Rechenmethode. A. Kell, Plauen 1896.

Selten bietet uns der Büchermarkt eine Schrift an, die dem Fährmannschen Werk qualitativ gleichkommt. Zunächst ein Wort über die Darstellung. In dem vorliegenden Buche tritt uns eine grammatisch reine und richtige Sprache, ein leichter, flüssiger Stil, ein einfacher, klarer und übersichtlicher Satzbau entgegen.

Einer »Einleitung« von 15 Seiten folgen die Abschnitte: Der Zahlenraum (S. 16—28), die Zahlen (S. 29—53), das Operieren mit Zahlen (S. 54—99), die Benennungen der Zahlen (S. 100—133), die Einkleidung der Zahloperationen (134—143). Im Ernste kann der Verfasser vor einem, der die Rechenlitteratur verfolgt hat, gewifs nicht behaupten, dafs alles, was er uns darbietet, nagelneu wäre. Jedoch daraus mache ich ihm keinen Vorwurf; denn Gutes kann nicht zuviel Wiederholung und Anpreisung finden. Vorstellungen von Zahlen sind nicht durch unmittelbare Anschauungen, sondern durch Zählen einzig und allein zu gewinnen; jedoch äufsere Anschauungen müssen den inneren vorausgehen, wenn der volle, lebendige Inhalt des Begriffes gewonnen werden soll. Auch Fährmann vertritt die Ansicht, dafs die Zahl Vielheit und zugleich Einheit ist.

Fährmanns Arbeit mufs ich allen Schulmännern, die in ihrem Amte nicht den Zufall walten lassen wollen, sondern ihr pädagogisches Denken

und Thun planvoll zu gestalten trachten, warm empfehlen, trotzdem ich den Ausführungen in manchen Punkten nicht ganz zustimmen kann.

Annaberg. Emil Zeifsig.

XVII.

Steger und Wohlrabe, Lesebuch für Mittelschulen. (Erweiterte Ausgabe der Neubearbeitung des Scharlach-HauptschenLesebuches). 4 Teile. Halle an d. S. 1895 und 1896.

Diese neue Bearbeitung des Scharlach-Hauptschen Lesebuches ist von den beiden Herausgebern unter Berücksichtigung der ihnen aus praktisch und theoretisch interessierten Kreisen zugegangenen Gutachten erfolgt, unter denen dasjenige des Jenenser Universitätsseminares in dem Begleitworte (Halle, 1894) besonders hervorgehoben wird. Wir müssen dieser Art und Weise, ein Lesebuch zusammenzustellen, zustimmen, da den pädagogischen Gesichtspunkten ihre mafsgebende Stellung gewahrt und die Befriedigung wirklich vorhandener Bedürfnisse ermöglicht wird. Wie sich die Neubearbeitung dementsprechend gestaltet hat, ist aus dem schon angeführten Begleitworte zu ersehen, das in seinen Ausführungen einen Beitrag zur Lesebuchfrage überhaupt liefert. Th. Klähr.

XVIII.

Engelien und Fechner, Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 5. Aufl. 152 S. Berlin, Wilhelm Schultze. Preis 1,35 M., geb. 1,75 M.

Die vorliegenden Übungsstoffe sind stufenmäfsig vom Leichteren und Einfacheren zum Schwierigeren und Komplizierteren fortschreitend ausgewählt worden. Die Reihenfolge ist folgende: 1) Das lautrichtige Schreiben. 2) Die Umlautung. 3) Die Bezeichnung der Länge der Vokale. 4) Die Bezeichnung der Kürze der Vokale (Konsonantverdoppelung). 5) Die Bezeichnung der auslautenden Konsonanten. 6) Die Bezeichnung der s-Laute. 7) Die Verbindung th. 8) Die Unterscheidung von ä und e, von äu- und eu-, von ei und ai. 9) Die Unterscheidung von f, v, pp; pf. 10) Die Unterscheidung von y, chs, cks, gs. 11) Kurze Vokale ohne Konsonantverdoppelung. 12) Zusammenfassung der Regeln über die Silbenbrechung. 13) Die Grofs- und Klein- Anfangsbuchstaben. 14) Das Komma im einfachen Satz und im Satzgefüge. 15) Die Bezeichnung der Länge und Kürze der Vokale in Fremdwörtern. 16) Die Unterscheidung der Zeichen für den k- und den z-Laut in Fremdwörtern. 17) Weiteres über die Schreibung der Fremdwörter. 18) Ergänzung und Wiederholung.

Die Übungsstoffe sind vorwiegend einzelne Sätze. Namentlich sind Sprichwörter verwendet worden. Der Wiederholung dienen die von den Verfassern selbst geschriebenen zusammenhängenden Prosastücke.

Es wäre unrichtig, wenn man die hier gebotenen Sätze und Stücke in derselben Reihenfolge traktieren wollte. Bei der Vor- und Nachbereitung der Aufsätze und beim mündlichen Gedankenausdruck stellt sich auf der Oberstufe heraus, welche orthographischen Momente oder Regeln noch der gründlichen Übung bedürfen. Darauf wird dann die orthographische Unterweisung eingehen. Die Diktatstoffe wird man angängigst den Sachgebieten entnehmen. Ein Buch wie das vorliegende vermag in diesem Falle nur Richtlinien zu weisen. In den unteren Klassen halten wir dagegen eine systematische Durcharbeitung des orthographischen Stoffes in der richtigen Aufeinanderfolge vom Leichten zum Schweren unbedingt nötig. Sind die Schüler etwa auch auf der Oberstufe in vielen Kapiteln der Orthographie sehr unsicher, dann ist in den unteren Klassen gefehlt worden, und dann wird es notwendig sein, bis zum Ende der Schulzeit systematisch vorzugehen.

Die Fassung der Sätze, ja auch hier und da die Orthographie lassen manches zu wünschen übrig. Wir fügen einiges zur Berücksichtigung

bei einer Neuauflage an. S. 11: Zwischen den Fasern des Mooses bemerkt man oft Käfer und anderes Gewürm (!) — Schuster ist ein schlechtes Wort für Schuhmacher. — S. 16: Unrecht Gut gedeiht nicht. Bei »Unrecht« fehlt der Apostroph. — S. 17: »Miteinander« wird nach Dudens Wörterbuch, (auf das sich die Verfasser ja berufen), zusammengeschrieben. — S. 23: Ein Dornstrauch macht noch keine Hecke (»aus« fehlt). S. 33: Der Schein trügt (immer?). — S. 38: Was wenig kostet, taugt nicht viel (immer?). — S. 39: Viel Reislein zusammen machen einen Besen (»aus« fehlt). Du sollst nicht falsch Zeugnis . . . (Apostroph!). — S. 40: Ein gut Gewissen . . . (Apostroph!). — S. 47: Besser redlicher Krieg denn elender Friede. Für das veraltete »denn« besser »als«. — S. 48: Der Stechapfel hat einen aufrechten ästigen Stempel. Hinter aufrechten steht besser ein Komma. — S. 49: Ein wenig Sauerteig durchsäuert den ganzen Trog (besser: viel Mehl). — S. 50: Man mufs den Teufel nicht an die Wand malen (besser: Man soll . . .). — S. 51: Weise soll man fragen, Narren vertragen (besser: ertragen). — S. 61: Hochmut (richtig: Dummheit) und Stolz wachsen auf einem Holz. — S. 63: Seine (des Fuchses) Nahrung besteht aus allen (!) kleineren Tieren, die er bezwingen kann. — S. 65: Kunde Kunst. Zwischen diesen Wörtern fehlt das Komma, desgleichen zwischen Ankunft und Zukunft zwischen Spindel und Gespinst. — Besser ein klein Geschäft (mufs heifsen: kleines Geschäft), das ernährt, als ein grofses, das verzehrt. — S. 66: Nicht Elisabet, sondern Elisabeth. — Was man nicht erlangen kann, danach sehnt man sich am meisten (immer?). — S. 79: Nicht bairisch, sondern bayrisch. — S. 80: Moses sprach zu Pharao: Wir wollen ziehen . . . (Die Anführungsstriche fehlen) — S. 85: Wer sich in Gefahr begibt (richtig: begiebt), der kommt darin um (stets?). S. 91: Friedrich Wilhelm I. stiftete das Kadettenhaus zu (besser: in) Berlin. »Zu« bezeichnet eine Bewegung, die Annäherung. (Ich gehe zu dem Freunde), »in« die Ruhe. Also auch nicht (S. 93): Der Turmbau zu Babel, sondern: in oder von Babel. — S. 95: Früher pflanzte (besser: legte) man häufig Pappel-Alleen an. Man pflanzt nicht die Alleen, sondern die Bäume. — S. 94: Kommifsbrot ist das nahrhafteste Brot, doch gehört ein gesunder Magen dazu. Zwischen den beiden Sätzen dieser Satzverbindung steht richtiger ein Semikolon. — S. 118: Es gibt (richtig: giebt) . . .

Adolf Rude.

XIX.

Hercher, Lehrbuch der Geometrie. 1. Heft. Geometrie. 2. Heft. Planim. und ebene Trigonom., 3. Heft. Stereom. und Grundlehren v. d. Kegelschnitten.

Lehrbuch der Analytischen Geometrie der Ebene.

Alle 4 Hefte 8°. Preise: 1,25 M. 0,65 M; 1,10 M; 0,75 M. Leipzig Carl Jacobsen.

Die Anlage dieser 4 Hefte, die im grofsen und ganzen wenig Neues bieten, — obwohl sie zur Hochflut der nach den neuen preufs. Lehrplänen bearbeiteten Schriften gehören, — erinnert an die Methode der konzentrischen Kreise, ohne ihr völlig zu verfallen. So bringt z. B. das 1. Heft eine kurze, aber gute Einführung in die Trigonometrie. Im zweiten Hefte tritt spät die stetige Teilung aber an passender Stelle auf, da ihr sofort die Anwendung, Berechnung von s_{10} folgt; bei konzentr. Kreisen müfste sie eigentlich viel eher auftreten und dann auf sie Bezug genommen werden. Mit den stereom. Figuren des 3. Heftes sind wir nicht einverstanden. Das 4. Heft bietet bis auf 3 Paragraphen auf 3 Seiten wörtlich eine Wiederholung des entsprechenden Abschnittes im 3. Hefte. —

Die Anmerkung I S. 72 hat uns gefallen, da Lindemann durch seinen Beweis der Unmöglichkeit, den Kreis zu rektifizieren und zu quadrieren,

mehr geleistet hat, als etwa Shanks mit der Berechnung der 707 Dezimalen für π. Für »rechtwinkliges Parallelepipedon« (S. 73) hat Holzmüller »Rechtecker« Book noch besser: »Quader« gesetzt. S. 75 »kömmt« ist wohl kein Druckfehler, sondern Provinzialismus? Dagegen S. 71. steht an $\frac{ur}{2}$ (§ 59) statt $\frac{u\varrho}{2}$ (§ 60) Im 2. Hefte werden am richtigen Platze die Namen der 3 Kegelschnitte erklärt. —

Mit Rücksicht auf den billigen Preis der Hefte und die Möglichkeit, sie einzeln anzuschaffen, können die drei ersten als brauchbar empfohlen werden. Das vierte bietet gegen das dritte zu wenig Neues.

XX.

Genau und Tüffers, Rechenbuch für Lehrer-Seminare I. Band 4. Auflage. 8° 221 S. Preis geheftet 1,80, geb. 2,30 M. II. Band 3. Auflage. 8° 160 S. Preis geheftet 1,80, geb. 2,30 M. Gotha. Thienemann 1893.

Für die Brauchbarkeit dieses Rechenbuches mag der Umstand sprechen, dafs es bereits an mehr als 30 Anstalten eingeführt ist. Die Trennung jedes Bandes in zwei Teile, Leitfaden und Aufgabensammlung ist für die Wiederholung praktisch.

Der erste Band giebt in X Abschnitten das Rechnen mit ganzen und gebrochnen Zahlen, einschliefslich der bürgerlichen Rechnungsarten. Im XI. Abschnitte folgt das Ausziehen von Quadrat- und Kubikwurzeln, was besser nach S. 55 im 2. Bd. gestellt würde. Der XII. Abschnitt behandelt Münzen, Mafse, Gewichte, Schuldscheine, Staatspapiere, Aktien, Wechsel, Banken! Die Münzen werden sehr ausführlich behandelt, deshalb sollte da das Papiergeld nicht fehlen. Österreich (S. 58) hatte 1893 schon Krone und Heller und der Wert des Guldens stand längst unter 2 M. Das £ bei Grofsbritannien bedeutet Lira, für Sovereign gilt das Zeichen £. S. 92 meinen die Verfasser statt Prioritätsaktien Prioritätsobligationen, verwechseln diese aber mit Stammprioritätsaktien d. s. Vorzugsaktien. Über den Wechsel (S. 93) bringen alle Schul-Lehrbücher des Rechnens Einzelheiten, die u. E. nur in kaufmännische Rechenbücher gehören.

Der zweite Band bietet die Arithmethik bis mit Logarithmen- und Reihenlehre. Das Multiplikationszeichen »×« neben ».« ist ebenso unberechtigt, wie im 1. Bd. der schiefe Bruchstrich neben dem wagrechten. Die Logarithmentafeln auf 24 angehängten Seiten ist eine nützliche Neuerung, die wir sonst nur in Hoffmanns und Kleins Rechenbuch fanden.

Trotz einzelner Ausstellungen kann die Schrift wegen grofser Übersichtlichkeit, stets beigegebenen Beweisverfahren und Musterlösungen als gut bezeichnet werden. Da die Verf. sich selbst dahin aussprechen, dafs sie oft nur Hauptgesichtspunkte angegeben haben, bleibt billig die methodische Behandlung dem Fachmanne überlassen. Die Aufgaben sind durchweg passend gewählt, bis auf S. 112 Nr. 34 im 1. Bd., die wir weglassen würden. Druckfehler sind uns nicht aufgestofsen, Papier und Druck sind gut.

Plauen-Dresden.

H. Drefsler.

XXI.

Alfred Böttcher, Lehrgang für das Knabenturnen in Volksschulen. 2. Auflage. Hannover, Karl Meyer. Preis M. 1,50.

Die Aufstellung eines Lehrplanes im Turnen gilt mit Recht als eine sehr schwierige Sache. Viele Jahre hindurch hielt man sie gar nicht für möglich. Es fehlte an den nötigen Erfahrungen im Schulturnwesen. Indessen wurde eifrig gesucht und erprobt und dem rastlosen Streben hervorragender Fachleute gelang es endlich, einen Lehrpan zu entwerfen,

»der in den Grundzügen richtig und eingehend genug war, für einzelne Schuljahre bestimmte Ziele aufstellen zu können. Wir erinnern hierbei an die grundlegenden und bahnbrechenden Arbeiten von J. C. Lion und A. Maul. Genannte Schriften sind jedoch mehr theoretischer Natur und geben nur eine Fülle von wertvollen Winken. Vielen Turnlehrern genügten diese Bemerkungen nicht: sie verlangten praktisch-erprobte Gruppen-Folgen und diesem Wunsche kamen Frohberg und Maul mit ihren Arbeiten nach. Auch vorliegendes Buch schliefst sich diesem Begehren an, indem es den an den Bürgerschulen zu Hannover gesetzten Lehrplan ausführt. Der Lehrplan selbst ist, wie die Vorrede sagt, entstanden einesteils aus den Erfahrungen, die sich der Verfasser in seiner langjährigen Thätigkeit als Turnlehrer des Seminars zu Bremen erworben, andererseits aus den Stoffverteilungen des Hannoveraner Turnlehrervereins. Den mit dem Turnunterrichte betrauten Lehrern an den Volksschulen wurde die nutzbringende Anwendung dieser Pläne in einem Fortbildungskursus vor Augen geführt und endlich der durchgenommene Übungsstoff dem Druck übergeben. Aus diesem Werdegang des Buches folgt, dafs es nicht dazu bestimmt ist, den Neuling für den Turnlehrerberuf vorzubereiten, sondern dafs es dem auf dem Seminar vorgebildeten Lehrer bestimmte Anhaltspunkte für die eigene turnunterrichtliche Thätigkeit geben will. Infolgedessen sind auch langatmige theoretische Auseinandersetzungen vermieden und an deren Stelle ist der einfache Übungsbefehl oder die bildliche Darstellung getreten. Bei Ausführung der Bilder haben die Herren J. C. Lion und Ludwig Puritz helfende Hand mit angelegt.

Der Lehrstoff ist über sechs Klassenstufen verteilt worden. Jeder Klasse ist der amtliche Lehrplan vorgedruckt und als zweiter Teil die Ausführung in Sektionen angefügt. Zuerst sind die Frei- und Ordnungsübungen bearbeitet, darauf folgen Gerätübungen und zum Schlufs ist auch dem Turnspiel der gebührende Platz gegönnt. Für die Turnübungen im ersten Turnjahr (drittes Schuljahr) treten einfache Bewegungsspiele in den Vordergrund, die als Vorschule für die ernstere Turnarbeit anzusehen sind. Es kommen auch Spiele zur Darstellung, zu denen Reime und Lieder gesungen werden. Eine kleine Auswahl solcher Spiele, dem Buche: »Gymnastische Spiele und Bildungsmittel für Kinder von 3 bis 8 Jahren« von Hermann Goldammer, Berlin, 1879, Verlag von Karl Habel, entnommen, ist diesen Aufstellungen hinzugefügt. In den übrigen Klassen ist sehr langsam aber sicher von Stufe zu Stufe fortgeschritten, immer erweiternd und zurückgreifend auf früher Gelerntes, das dem Körper Dienlichste zusammengestellt. Nach Erlernung der einzelnen Übungen auf bestimmten Befehl folgt eine taktmäfsige Ausführung leichter Wechsel, die nicht mehr als vier Zeiten erfordern. Auf der Mittel- und Oberstufe ist durch einen streng logischen Aufbau der Gruppen der gedächtnismäfsigen Überlastung der Knaben gesteuert. Zur Belebung der Ordnungsükungen ist dem Klassenpensum der Mittel- und Oberstufe ein Reigen angefügt, der als abschliefsende Zusammenfassung geübter Einzelformen sich vortrefflich zur Aufführung bei Prüfungen eignet. Vorzüglich ist das Gerätturnen bearbeitet. Nichts überhastend, nichts überspringend werden die Kräfte der Knaben gleichmäfsig entwickelt; dem natürlichen Bewegungsbedürfnis der Knaben ist allseitig Rechnung getragen. Etliche kurze, aber treffende Bemerkungen methodischen Inhaltes erleichtern den Betrieb. Nach dem Muster anderer tritt auf jeder Klassenstufe eine Übungsart als Hauptübung in den Vordergrund: im ersten und zweiten Jahre das Klettern, im dritten das Springen, im vierten die Hangübungen, im fünften und sechsten der Sprungstütz.

Der Spielübungsstoff hat keine Einteilung in besondere Jahresaufgaben erfahren, sondern ist immer

zwei aufsteigenden Klassen gemeinschaftlich überwiesen worden. Eine Beschreibung der Spiele wurde nicht gegeben, sondern es ist auf das von Dr. Kohlrausch und Marten herausgegebene Büchlein »Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen« hingewiesen worden. So sehen wir in allen seinen Teilen eine Arbeit vor uns, die durch ihren Aufbau und Gliederung den geschickten und gewandten Turnlehrer als Verfasser verrät.

Allen Wünschen jedoch kann kein Autor gerecht werden, und so sind uns etliche Abweichungen von der hier zu Lande gebräuchlichen Art, Turnunterricht zu erteilen, aufgefallen; diese möchten wir noch einer näheren Beleuchtung unterziehen. Beginnen wir mit den Ordnungsübungen, so erscheint uns ihnen im Böttcherschen Buch ein zu grofser Raum der Behandlung gegönnt. »Ordnungsübungen sind nur soweit zu treiben, als sie sich den Frei- und Gerätübungen dienstbar erweisen.« In vorliegendem Buche nehmen sie jedoch mit den Freiübungen gleichen Rang ein. Es würde sich empfehlen, Frei- und Ordnungsübungen in engere Verbindung zu bringen, was sich sehr leicht, da meist der Rythmus in den dargebotenen methodischen Einheiten übereinstimmend ist, durch einen Hinweis darauf bewerkstelligen liefse. Der erfrischende Wechsel von Gehen und Stehen, wie er uns in den Werken von Maul, Frohberg und Heeger so anmutet, ist im besprochenen Werke nicht in gleichem Mafse zu Darstellung gebracht. Wir sind gewöhnt, Auslage und Ausfall, welche nach Böttcher erst in Klasse 1 im 6. Turnjahr auftreten, früheren Stufen zuzuweisen, Ausfall seitwärts z. B. schon der Klasse 3, dem 3. Turnjahr. Wir geben unsern Knaben auch schon früher den Eisenstab in die Hand. Ganz vermifsten wir die Übungen mit gegenseitiger Unterstützung und Ergänzung und die Hantelübungen, und es liegt doch im Wesen des Knaben begründet, seine Kraft an anderen Dingen zu bethätigen, mögen dieselben leblos oder lebendig sein. Erfahrungsgemäfs turnen Knaben sehr ungern Übungen an den Schwebekanten und mit dem Schwungseil, daher sollte man ihrem Wunsche in etwas entgegenkommen und die Übungen an diesen Geräten schon in Klasse 5 oder 4 und nicht erst in Klasse 3 als abgeschlossen ansehen.

Die Bilder sind trotz ihrer Kleinheit gut ausgeführt. Sie bieten das Charakteristische der Übung dar und erleichtern das Verständnis der Übungen. Nur einige sind teils verzeichnet, teils geben sie keine musterhafte Haltung eines Turners wieder. (Figuren 9, 21, 22, 59, 60, 111). Einige Druckfehler, welche sich schon in der 1. Auflage vorfanden, sind auch in der 2. noch nicht beseitigt. Seite 16 Zeile 16 v. o H a nklappen. Seite 74 Z. 19 v. o. fehlt »Drehung«. Im Bild 96 sind die Paare der Eckstrahlen nicht richtig gestellt. Kurz zusammengefafst kann das Urteil über vorliegendes Buch lauten: Es ist eine verdienstvolle Arbeit eines erfahrenen Mannes, aus der Praxis hervorgewachsen und bestimmt, den Lehrer zu selbständiger Weiterarbeit in ähnlichem Sinne anzuregen.

Dresden. M. Klähr.

XXII.

Krafs und Landois, Der Mensch und die drei Reiche der Natur. In Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte. 1. Teil: Der Mensch und das Tierreich. Mit 197 Abbildungen. 11. Auflage. Gr. 8⁰, XIV u. 252 S. Preis 2,10 M., geb. 2,45 M. — 2. Teil: Das Pflanzenreich. Mit 115 Abbildungen. 8. Auflage. 8⁰, XII u. 218 S. Preis ebenso. Verlag der Herderschen Buchhandlung in Freiburg i. B.

Das vorliegende Werk besitzt bereits seinen Ruf. Es gehört zu den besten systematischen naturwissenschaftlichen Werken. Es kann als Lehrbuch in Seminarien und ähnlichen Schulen mit Vorteil verwandt werden, desgleichen von Lehrern an niederen Schulen bei ihrem Studium dieses Gegenstandes. Damit wollen wir aber keineswegs ausdrücken, dafs

wir Vertreter des Systems im naturkundlichen Unterrichte der Volksschule wären. Vielmehr halten wir die Durchführung des Kausalitätsprinzips in der von Junge gewiesenen Richtung für unsere Schulen nicht nur ersprießlich, sondern einzig und allein angebracht. Die Vorrede zur ersten Auflage des ersten Teiles des Werkes von Krafs und Landois spricht über den Stoff, den Lehrgang und die Hilfsmittel des naturgeschichtlichen Unterrichts. Auch auf den »Vortrag« des Lehrers wird eingegangen. Das Buch zeichnet die Vertreter der Hauptabteilungen durch gröfseren Druck, die unterscheidenden Merkmale eines Tieres durch Sperrdruck aus. Auch die Vorrede des zweiten Teiles spricht über die Auswahl des Unterrichtsstoffes (in Botanik), weiter über die Hilfsmittel für den Unterricht in der Pflanzenkunde. Das Hauptgewicht legen die Verfasser auf die Betrachtung und Zerlegung der Pflanzen in der Schule und auf ihre Zusammenstellung zu einem Herbarium. Die Vorrede giebt Anweisung zur Anlegung eines solchen. Die Benennung der Pflanzen ist nach Garckes Flora geschehen. Die Abbildungen sind vielfach nach eigenen Handzeichnungen ausgeführt worden. Sie sind fast durchgängig gut. Die Sprache des Werkes ist klar und frisch. Als Ziel schwebte den Verfassern das der preufsischen Allgemeinen Bestimmungen vor: Gewöhnung der Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und ihre Erziehung zur sinnigen Betrachtung der Natur.

XXIII.

Waeber, Lehrbuch für den Unterricht in der Chemie mit besonderer Berücksichtigung der Mineralogie und chemischen Technologie. 10. Aufl. 263 S. Leipzig, Ferdinand Hirt u. Sohn, 1896. Preis geb. 2,50 M.

Der Verfasser hat nur die wichtigsten Elemente und Verbindungen berücksichtigt, diese aber unter stetem Hinweis auf ihre Anwendung. Demgemäfs ist die technologische Chemie besonders hervorgehoben worden. Wir finden Beschreibungen über die Gewinnung der Stoffe, z. B. des Eisens, der Soda, des Leuchtgases, und über die Verwendung und Verarbeitung der Stoffe, z. B. Leinwandbereitung, Papierfabrikation, Wein-, Bier-, Essigbereitung etc. Auch die landwirtschaftliche Bedeutung einiger Verbindungen ist nicht aufser acht gelassen. Die mineralogische Seite der Stoffe ist angelegentlich berücksichtigt worden. Auch eine Übersicht über die Krystallographie finden wir. Die Abbildungen, die auch die chemische Technologie in betracht ziehen, sind instruktiv. Die Aufeinanderfolge der Elemente ist durch die Rücksicht auf die Einfachheit der Versuche und die baldige Einführung in das Verständnis der chemischen Vorgänge bedingt. Abgesehen von den Metallen wird überall vom Versuche ausgegangen, wobei die Schüler unter Leitung des Lehrers selbst die Eigenschaften des Körpers finden. Der Gang für die Behandlung ist also in der Regel folgender: 1) Darstellung des Stoffes, 2) Eigenschaften, 3) Vorkommen und Mineralogisches, 4) Gewinnung im grofsen, 5) Anwendung (Landwirtschaftliches, Technologisches). Wertvoll ist auch der Anhang (von S. 222 ab). Er behandelt die Nahrungsmittel und ihre Konservierung (dieser Abschnitt könnte eingehender sein), die chemischen Vorgänge im Pflanzen- und im Tierkörper, die Ackererde, die elementare Bodenprüfung, die Wasseruntersuchung. Weiter finden wir einen Abrifs der Geschichte der Chemie, einige Tabellen und Stöchiometrisches. Für Lehrerseminarien und auch zum Privatstudium für den Anfang ist das Lehrbuch recht geeignet.

Adolf Rude.

XXIV.

Etiketten für Schülerherbarien. Zusammenstellt von **Fr. Wurm**, k. k. Professor. Preis 70 Pf. Böhm-Laipa, Verlag v. Künstner.

Die Etikettensammlung, über 800

der am häufigsten vorkommenden Pflanzennamen der Samen- und Sporenpflanzen mit Angabe ihrer Zugehörigkeit zum künstlichen und natürlichen System enthaltend, ist zusammengestellt, um bei der Anlegung von Schülerherbarien eine gröfsere Zeitersparnis zu ermöglichen und für diesen Zweck auch recht bequem und vorteilhaft zu verwenden. Jedenfalls kann auch das ästhetische Aussehen eines Herbariums durch Verwendung dieser Etiketten nur gewinnen — die Einprägung des für jede Pflanze Wissenswerten wird durch diese erhöhte Bequemlichkeit freilich nicht gerade befördert werden.

Plauen-Dresden. Dr. Schmidt.

XXV.

Fick, Dr. H. H., Leiter der 6. Distriktschule zu Cincinnati, Ohio: I. Der deutsche Unterricht in den amerikanischen Schulen, ein Förderer der idealen Entwickelung. II. Der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen von Cincinnati. (8. Heft des 8. Bandes der Sammlung päd. Vorträge.) Bielefeld, A. Helmich. 18 S. Einzelpreis 50 Pf. — Nr. I ist als Vortrag gehalten worden auf dem zweiten Ohioer Lehrertage zu Springfield und spricht über deutsche Sprache und deutsches Wesen Einiges aus, was uns erfreulich sein kann; aber bei dem sehr dürftigen Inhalte ist es um das schöne Thema schade. Von Bedeutung ist wohl nur die durch viele Urteile hervorragender Männer bestätigte Thatsache, dafs die Kinder, welche Englisch und Deutsch gleichzeitig trieben, in der Geistesbildung besser fortschritten als diejenigen, welche in der Schule nur englisch lernten. — No. II erzählt kurz die Geschichte des deutschen Unterrichts in Cincinnati seit 1835 und deutet eben so kurz die Methode an. Das »Cincinnatier System« besteht darin, dafs auf den ersten 5 Lehrstufen jede Klasse zwei Lehrkräften unterstellt ist, einen Nachmittag und einen Vormittag dem deutschen und dann eben so lange dem englischen Lehrer, und dafs beide Abteilungen annähernd denselben Lehrstoff behandeln. In den höheren Stufen, in die aber bei weitem nicht alle Kinder aufsteigen, herrscht dann das Fachlehrersystem.

Leipzig. Fr. Franke.

XXVI.

Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht. Redaktion **Friedrich Krönlein**. Verlag: A. Dölter, Emmendingen u. Leipzig. Erscheint monatlich im Umfange von 16—24 Seiten. Preis vierteljährlich 1 M.

Wir möchten nicht verfehlen, auf diese jetzt im 3. Jahrgange erscheinende Zeitschrift aufmerksam zu machen, da sie mit Geschick der Herbartischen Pädagogik durch theoretische wie praktische Arbeiten eine sorgfältige Pflege angedeihen läfst. Besonders sei hingewiesen auf die in den letzten Heften enthaltenen wertvollen Beiträge zur Methodik des Elementarunterrichtes.

Th. Klähr.

A. Abhandlungen.

I.

Wie ist die Forderung eines „pragmatischen Lebens Jesu“ zu beurteilen, beziehungsweise praktisch zu gestalten?

von **Conrad Höfer**,
Seminarlehrer in Coburg.

Zur Erreichung des obersten Zieles der Erziehung liefert der Unterricht einen indirekten Beitrag durch Erzeugung eines Gedankenkreises, aus dem bewusstes, prinzipielles religiös-sittliches Handeln resultieren soll. Aus der Gesamtheit der Unterrichtsfächer hebt sich diejenige Disziplin bedeutsam heraus, die als gesinnungbildend im engeren Sinne zu bezeichnen ist: der Religionsunterricht. Sein Ziel deckt sich im wesentlichen mit dem der Erziehung überhaupt, er erstrebt im letzten Grund wenn nicht die faktische Ausgestaltung so doch die zu späterer Verwirklichung führende Anbahnung des ethisch-religiösen Charakters, sein nächster Zweck aber, aus dem der höhere wie der Baum aus der Wurzel von selbst hervorwächst, ist die Erzeugung eines religiös-sittlichen Interesses.

Wie ist dies zu erreichen?

Die praktische Pädagogik muss dabei ihre wegweisende Hilfswissenschaft, die Psychologie, um Rat fragen.[1]) Diese belehrt uns, dass durch sorgfältige Berücksichtigung der Apperzeptionsfähigkeit der Zöglinge auf der Stufenleiter der Leichtigkeit, der Lust und des Bedürfnisses das Interesse sich entwickeln könne;

[1]) cf. Staude, Über das Interesse, Pädag. Blätter 83, Nr. 6

Digitized by Google

sie zeigt, dass Religiosität in der überwiegenden Apperzeptionsmacht der religiösen Vorstellungsgruppen gegenüber allen andern bestehe, dass ferner charaktermässige Sittlichkeit sich als dauernde Apperzeption jedes einzelnen Wollens durch die sittlichen Maximen erweise, und endlich behauptet sie, dass religiös-sittliches Interesse dann vorhanden sei, wenn die religiös-sittlichen Vorstellungskreise ein dauerndes Übergewicht, eine gesicherte Vorherrschaft über alle anderen Geistesthätigkeiten errungen haben.

Zur Erlangung dieser Vorherrschaft bietet sich aber neben verschiedenen anderen namentlich ein Weg: die Erweckung der gemütlichen Teilnahme durch Erforschung religiös-sittlicher Individualitäten. Wir können aber das Individuum nicht erforschen, das wir einmal nur flüchtig kennen lernten, und das dann unserm Gesichtskreis wieder entschwand, um vielleicht hie und da nochmals vorübergehend aufzutauchen. Von einem Verständnis seiner Eigenart kann nur dann die Rede sein, wenn wir lange Zeit Umgang mit ihm gepflogen, in sein Herz hineingeschaut, Freud und Leid mit ihm geteilt und durch liebevolles Versenken in sein geistiges Leben und Streben seine Charaktereigentümlichkeiten als berechtigte oder unberechtigte erkannt haben.

Daraus ergiebt sich für den Unterricht die Regel: es ist zur Erweckung wahrer Teilnahme notwendig, dass die Schüler mit religiös-sittlichen Charakteren vertraut umgehen, damit aus der innigen, eingehenden Vertiefung das Interesse zunächst an den Personen, dann aber auch an den von ihnen vertretenen, durch sie verkörperten Ideen entstehe. Mit dem Interesse für die Idee ist die Neigung gegeben, ihr gemäss zu handeln, das Wollen in ihren Dienst zu stellen. Die höchste Äusserung dieses sittlichen Wollens ist aber die Liebe, die selbstlos sich vergisst und in dem Geliebten, sei es nun Idee oder Person, aufgeht. Dass der Umgang mit lebenden Menschen so entscheidenden Einfluss auf das Kindesgemüt nur in den seltensten Fällen ausübt, lässt sich leicht nachweisen; daher sind die Schranken des Raumes und der Zeit zu überschreiten, dem wirklichen Umgang ist ein idealer an die Seite zu setzen. Die oberste und wichtigste Person aber, mit der idealer Umgang gepflegt werden kann, ist unser Herr Jesus Christus. Die Vertiefung in sein Leben, sein Werk, seine Lehre auf Grund der Anschauung wird zu einer Thatsache persönlicher Erfahrung. Daraus entsteht das Interesse für ihn und sein Streben. Wird aber das Interesse gebührend genährt und gepflegt, dann wächst aus ihm die reine, aufopfernde Liebe zu dem Heiland hervor, die in unbeschränkter Hingabe an ihn der Welt Lust und Leid geringschätzt in dem Bewusstsein, in Jesu Christo einen festen und sichern Halt, einen stetigen Ruhepunkt in allen Schicksalsstürmen und Lebensprüfungen gefunden zu haben. Mit der Erreichung der hingebenden, herzlichen, echten Liebe zu dem

Digitized by Google

Anfänger und Vollender unseres Glaubens ist die Vorherrschaft der religiös-sittlichen Vorstellungskreise vor allen andern von selbst gegeben und schon zur praktischen Anwendung gekommen; ist doch damit in das Leben des Kindes eine Bewegung gebracht, die es dem idealen Leben Christi in Gott nähert, soweit das dem Menschen möglich ist. —

Die Art, wie der ideale Umgang mit Jesus zu betreiben sei, mit andern Worten der Unterricht in der biblischen Geschichte neuen Testamentes war schon von jeher die Hauptsorge der Pädagogen. Man hat dabei vielleicht vielfach zu grosses Gewicht darauf gelegt, dass der Schüler eine gewisse Summe religiösen Wissens über Christus sich aneigne; in den letzten Jahren aber war, dem eigentlichen, innersten Wesen der Religion entsprechend, die Hauptarbeit des Religionsunterrichts auf Erzeugung einer solchen Gemütsverfassung gerichtet, aus der wahre Liebe zu Jesus oder echte Religiosität — die beiden sind für uns kongruente Begriffe — notwendig hervorgehen müssen. Man glaubt unter anderen dies neuerdings dadurch erreichen zu können, dass man dem idealen Umgang mit dem Herrn Jesus eine neue Gestalt giebt. —

Die wissenschaftliche Pädagogik ging dabei voran. Dr. Thrändorf stellte die Forderung auf[1]: Der Behandlung des Lebens Jesu in der Oberklasse der evangelischen Volksschule soll nicht wie bisher eine Mischung künstlich harmonisierter Erzählungen zu Grunde liegen. Sie soll vielmehr auf ein einziges Evangelium gegründet sein, damit eine zusammenstimmende Gedankenreihe entstehe. Eine solche ist bei einer Harmonisierung nicht möglich, wenn man nicht der besonderen Eigenart der Quellen der evangelischen Geschichte Gewalt anthun will. An Stelle der biblischen Berichte setzt die Harmonie eine nach Willkür zusammengetragene Biographie, die dem Schüler bei späterem Studium mehr hinderlich als förderlich ist. Thrändorf wählt dann das Evangelium Matthäus als Grundlage seines Lebens Jesu, weil es seinem durch die Kulturstufentheorie Zillers beeinflussten Gang am meisten entspricht. Das Denken seiner Schüler hat durch längere Beschäftigung mit dem alten Testament, namentlich den Propheten, gewissermassen einen prophetisch-jüdischen Charakter angenommen. Die jüdische Messiasidee ist ihr eigen geworden. Bestimmt und dringend ist die Frage an sie herangetreten: Wie wird Gott Israels Hoffnung erfüllen? Die beste Antwort giebt nun das Matthäusevangelium, das prinzipiell in dem Zimmermannssohn aus Nazareth den von Gott gesandten Messias der Juden nachzuweisen versucht, in dem alle Verheissungen der jüdischen Prophetie voll-

[1] Jahrbuch d. V. f. w. Päd. XVII. pg. 13 ff. Thrändorf, Das Leben Jesu und der zweite Artikel.

kommen erfüllt sind. Auf diese Weise wird ein zusammenhängendes, einheitliches Lebensbild des Herrn in gewisser chronologischer Folge entstehen. Und wie dereinst die Jünger Schritt für Schritt hineingeführt wurden in die wahre Erkenntnis ihres Meisters bis ihre Meinung über ihn in dem entscheidenden Petrusbekenntnis: »Du bist der Christus,« gipfelte, so sollen auch die Zöglinge diesen Weg von der einfachsten Anschauung an bis zu der Überzeugung durchlaufen, die im Worte des Kephas ihren Ausdruck gefunden hat.

Dem Schneeberger Schuldirektor Simon Bang gebührt das Verdienst, aus dieser Forderung Thrändorfs die letzte Konsequenz gezogen zu haben. In seinem bekannten Vortrag [1]) verlangt er, nachdem er die Schäden des seitherigen Religionsunterrichtes nachzuweisen versucht hat, eine kräftige Durchführung des Prinzips der Anschaulichkeit, wie es dem Charakter der biblischen Geschichte gemäss ist, und schlägt deshalb vor, das Leben Jesu nicht, wie es seither geschehen, in einer Reihe zusammenhangsloser Einzelgeschichten, auch nicht, wie Thrändorf es wünscht, auf Grund eines einzelnen Evangeliums zu behandeln, sondern an Stelle der Einzelgeschichten oder des einzelnen Evangeliums ein auf der Oberstufe der Volksschule zu gewinnendes, historisch-pragmatisches Leben Jesu auf Grund aller vier Evangelien zu setzen. Dieses historisch-pragmatische Lebensbild ist ihm Kern und Stern, Kleinod, Spitze und Krone des gesamten biblischen Geschichtsunterrichts. Er verspricht sich davon einen lebensvollen, anhaltenden, gespannte und wachsende Teilnahme erzielenden Umgang mit Christo, der der evangelischen Christenheit zum Segen gereichen wird, weil sie auf diese Weise wieder wahre Liebe und Herzenshingabe an ihren Erlöser lernt.

Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden:

I., ein allseitig begründetes Urteil über die Forderung eines pragmatischen Lebens Jesu zu fällen und

II., im Falle unser Urteil die Forderung bejahen sollte, Vorschläge für die praktische Gestaltung des Gedankens zu machen, wobei den bisherigen Lösungsversuchen die gebührende Berücksichtigung geschenkt werden mufs. Wollen wir uns aber ein unbefangenes Urteil bilden, so müssen wir uns zunächst einmal nach den diesbezüglichen Forschungen der theologischen Wissenschaft umschauen, dann erst können wir die Anwendbarkeit der von den Theologen gefundenen Resultate auf den Religionsunterricht untersuchen.

Wir gehen aus von einer genauen Bestimmung des Begriffes »pragmatisches Leben Jesu.« Die Pragmatik hat es mit dem Erkennen von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung, mit der »Anwendung des allgemeinen Kausalitätsgesetzes auf den Ver-

---

[1]) Bang, Das Leben Jesu. Ein dringlicher Reformvorschlag Leipzig 93.

lauf geschichtlicher Ereignisse« zu thun. Ein pragmatisches Lebensbild irgend einer Person bestände demnach darin, dafs die einzelnen Ereignisse nicht einfach in chronologischer Folge erzählt, sondern nach ihrem kausalen Zusammenhang aufgefafst und in ihrer gegenseitigen Bedingtheit lückenlos und vollständig dargestellt werden. Die Pragmatik eines Lebens kann aber nur dann ganz klar zu Tage treten, wenn man dasselbe in den Rahmen seiner Zeit hineinstellt, wenn man die in ihm wirkenden Ursachen als weltbewegende Mächte jener Periode der Geschichte erkennt, die jedem individuellen Leben ihren eigentümlichen Stempel aufdrücken, von denen sich aber der Einzelne je nach seiner grösseren oder geringeren persönlichen Originalität emanzipiert, sich über sie und den Gesamtcharakter seiner Zeit hinaushebt, ja beide durch die zwingende Macht seines individuellen Geistes beeinflusst und umgestaltet. Ein pragmatisches Leben Jesu wäre nach dem Vorstehenden ein solches, welches uns Jesus von Nazareth in seiner gewaltigen religiösen Genialität als den Sohn Gottes, dabei aber auch in seiner menschlich irdischen Abhängigkeit von den gegebenen Zeitverhältnissen nach den vorhandenen Quellen darstellt, seine menschliche Entwicklung nach Grund und Folge, nach Ursache und Wirkung klarlegt, und uns zeigt, wie er »in der Veranlassung seines Zeitalters nach göttlicher Bestimmung durch eigene freie That seines Geistes der Weltheiland geworden ist.« [1])

Die Aufgabe, ein solches wahrheitsgetreues Lebensbild aus den Quellen zu konstruieren, den historischen Jesus aus allen späteren Zuthaten und Hüllen herauszuschälen, hat sich die jüngste der theologischen Disziplinen gestellt. Ihre Lösung ist »eine der grofsen Aufgaben wenigstens der deutschen Theologie unserer Zeit« [2]), und Richard Rothe meint: [3]) »Ein deutliches und anschauliches konkretes Geschichtsbild Christi ist für uns Heutige die ganz unumgängliche Bedingung für die Wahrheit und Gesundheit der christlichen Frömmigkeit.«

Die bedeutendsten Theologen haben ihr Können an die Lösung der Aufgabe gewendet. Von dem ersten Angreifer, dem Wolfenbüttler Fragmentisten aus, der Jesu gesamte Wirksamkeit als eine mifslungene Empörung zum Zweck der Erlangung politischer Herrschaft darstellte, geht der Weg über Reinhardt und Hess, dem Bahnbrecher für psychologische und pragmatische Darstellung des Lebens Jesu, über Herder und Paulus zu Schleiermacher und Hase. Das »theologische Revolutionsjahr« 1835 brachte das Leben Jesu von Strauss, dem »geistvollen Feuilletonisten«, der vom Baume der Tübinger Kritik unreife Früchte pflückte, die evangelischen

---

[1]) Hase, Geschichte Jesu pg. 2.
[2]) Hase, a. a. O pg. 1.
[3]) bei Nippold, Neueste Kirchengesch. 3. 2. pg. 138.

Berichte als Mythen hinstellte, durch die nur wie ein roter Faden kaum merklich wahre Historie sich hindurchziehe. Seine Ansicht ist zur Genüge widerlegt und auf positivem und doch wissenschaftlich unabhängigem Grund mit Benutzung alles kritischen Apparats und getrieben von wahrer, edler Begeisterung für die Sache hat die jüngere Wissenschaft in den Werken von Keim, Weiss und Beyschlag Früchte gezeitigt, die das der Leben-Jesu-Forschung gesteckte Ziel zwar noch nicht ganz erreichen, aber uns doch seiner Verwirklichung nahe bringen. Und auch für die meisten der sonstigen Werke über das Leben Jesu gilt Professor Nippolds Wort [1]: »Kaum einer dieser Versuche, der wirklich ernst gemeint war, ist ohne bleibende Bedeutung gewesen. Sie haben alle einen Schritt weiter geführt.«

Vergleicht man freilich die aus den kritischen Untersuchungen der Theologen hervorgegangenen Resultate mit einander, so findet man, dass diese je nach dem Standpunkt, den die Biographen Jesu in Bezug auf prinzipielle Fragen einnehmen, gar verschiedene sind. Zunächst sind die Ergebnisse der Untersuchung der Quellen auf ihre Verfasser und damit auf ihre Glaubwürdigkeit sehr mannigfaltig.

Fassen Weiss [2]) und Beyschlag [3]) das Johannesevangelium auf als ein Werk des Apostels, der an des Herrn Brust geruht, so sagen sich Keim [4]) und Hase [5]), letzterer nur nach schwerem innerem Kampf von der Überzeugung der Echtheit los. Infolgedessen folgt die Darstellung jener beiden Theologen dem Gange des Johannesevangeliums, während die Synoptiker nur zur Ausfüllung des Rahmens den Stoff liefern. Keim lässt bei seiner Darstellung Johannes ganz ausser acht; ihm schliesst sich neuerdings Nippold [6]) an, der das Leben Jesu im Wortlaut der Evangelien nach den Synoptikern erzählt, Hase verzichtet auf eine festgeschlossene pragmatische Folge und reiht die Einzelerzählungen aus Johannes und den Synoptikern nach johanneischem Gang lose aneinander. Aber auch die Stellung, die der Einzelgeschichte innerhalb des Lebensbildes angewiesen wird, unterliegt vielfachen Schwankungen. Stellen Weiss, Beyschlag, Hase die Tempelreinigung an den Anfang der messianischen Thätigkeit, so meinen Keim und Nippold sie als entscheidenden Höhe- und Wendepunkt ans Ende derselben legen zu müssen, hat doch nach

---

[1]) Nippold, Das Naturbild in den Reden Jesu. Mit einem Anhang pg. 36.

[2]) Weiss, Das Leben Jesu 2 Bde. 82.

[3]) Beyschlag, Das Leben Jesu 2 Bde. 93,

[4]) Keim, Geschichte Jesu von Nazara. 3 Bde. 67/72 Derselbe, Geschichte Jesu 1 Bd.

[5]) Hase, Geschichte Jesu 76.

[6]) Nippold, Entwicklungsgang des Lebens Jesu. 95.

Digitized by Google

Nippold [1]) »der Herr mit der Reinigung des Tempels vollbewusst in die hohenpriesterlichen Prärogative eingegriffen« und nach Keim [2]) ist »dies gewaltige Auftreten die klare Konsequenz des thatsächlich angetretenen Messiastums sowie die richtige Introduktion des peinlichen Prozesses, welcher den kühnen Neuerer ans Kreuz führte.« Dagegen erkennt selbst Hase [3]) in Jesu That nur eine Äusserung des jedem Israeliten zustehenden Zelotenrechtes und seines Prophetengeistes, dem unausgesprochen im tiefsten Herzen das Recht des Messias, zu eifern für das Nationalheiligtum, zu Grunde lag.[4])

Aus diesen beiden Beispielen, die als typisch aus vielen anderen herausgehoben sind, lässt sich das eine mit Bestimmtheit folgern: Eine abgeschlossene, geschichtlich vollständig treue Biographie, durch die das individuelle Leben Jesu nach seiner thatsächlichen Entwickelung uns zum Bewusstsein kommt, mit andern Worten eine streng objektive, pragmatische Darstellung des Werdens und Wirkens Jesu Christi im oben angegebenen Sinne giebt es nicht und wird es nach der Natur der uns zur Verfügung stehenden Quellen in absehbarer Zeit wohl auch nicht geben. Es ist ein Ding der Unmöglichkeit, bei den unleugenbaren Widersprüchen, die sich aus den Evangelien nicht entfernen lassen, die ursprüngliche Folge der Ereignisse mit unzweifelhafter Sicherheit zu erkennen. Ausserdem erschwert der tiefgehende Gegensatz, der zwischen dem johanneischen und dem synoptischen Christus besteht, eine widerspruchlose Einigung beider zu einem Gesamtbild, ja man kann sagen, er macht sie geradezu unmöglich. Dazu kommt noch ein Umstand. Zwischen der schriftlichen Fixierung der Evangelien und den apostolischen Erinnerungen, aus denen jene hervorgegangen, trat stets das Medium mündlicher Überlieferung, und das wirkte natürlich umbildend auf den Charakter der einzelnen Berichte ein. »Man vergisst gänzlich, dass der Vorstellung von Christus im Bewusstsein der Gemeinden von Anfang an schon ein subjektives Element beigemischt war, welches aus mehrfachen Gründen im Verlaufe der Zeiten immer stärker und in immer wechselnden Formen sich geltend machte.«[5]) Für die Ausscheidung der Umbildungen und Herstellung der ursprünglichen Form fehlen aber vielfach die unbedingt gültigen objektiven Massstäbe. Stets sind dabei philosophische Voraussetzungen und subjektive Gesichtspunkte massgebend. Jede Geschichte Jesu spiegelt darum mehr oder minder den individuellen Standpunkt ihres Verfassers. Wohl

---

[1]) a. a. O. pg. 203.
[2]) a. a. O. pg. 275.
[3]) a. a. O. pg. 361.
[4]) Andere Differenzen z. B. bezüglich der Auffassung der Wunder etc. kommen hier nicht in Betracht. —
[5]) Pfleiderer, Religionsphilosophie a. gesch. Grdlge. IV. 492.

kann er einen gewissen Pragmatismus herstellen, nie aber darf er auf absolute Richtigkeit seiner Konstruktion Anspruch erheben, er operiert vielfach nur mit Möglichkeits- und Wahrscheinlichkeitsgründen. Mit grösserem Aufwand von kombinatorischem Scharfsinn und Geist kann ihn ein anderer widerlegen und seine entgegengesetzte Meinung mit demselben Rechte verkündigen.

So bescheiden wir uns. Die historisch-kritische Erforschung des Lebens Jesu hat uns bisher kein pragmatisches Lebensbild im streng objektiven Sinne des Wortes gegeben. Vom individuellen Standpunkt aus hat sie mit grossem Eifer und Geschick eine in den Grundzügen wohl objektive, sonst aber durchaus subjektive Darstellung des Lebens Christi hervorgebracht. Jedes dieser Christusbilder ist, wenn es in echt christlichem Sinn entworfen wurde, insofern berechtigt, als es als der richtige Ausdruck des eigentümlichen religiös-sittlichen Lebensideals einer Person oder einer Zeitperiode erscheint. Und dadurch erst wird die ganze weltgeschichtliche Grösse Jesu gesichert, dass jeder die Möglichkeit hat, alles, was er besitzt, in ihn hineinzulegen, in ihm sein geträumtes Ideal verkörpert zu sehen. Wenn wir freilich mit scharfer objektiver Prüfung an die Darstellung herantreten, da erfahren wir wieder die bittere Wahrheit, dass unser Wissen Stückwerk ist, und wir verstehen das klagende Wort Hagenbachs[1]: »Wann aber wird die Zeit kommen, wo die Kirche wieder, ohne mit den Resultaten der Wissenschaft in Konflikt zu kommen, vielmehr durch sie geläutert, das Angesicht des Herrn schauen wird in seiner Lauterkeit, in seiner Grösse, in seiner geschichtlichen Würde und göttlichen Glorie zugleich, die nicht wir ihm geben mit unserer Weisheit, sondern die er hat von Anbeginn und die ihm gesichert ist für die Ewigkeit.«

Nachdem wir uns über die Leben-Jesu-Forschung und ihre Resultate in flüchtigen Umrissen orientiert haben, kehren wir zurück zu dem am Schluss des einleitenden Teils dieser Arbeit charakterisierten Reformvorschlag: der biblische Geschichtsunterricht gipfelt in einem historisch-pragmatischen Leben Jesu. Unsere nächste Aufgabe besteht in der Untersuchung der Anwendbarkeit der Ergebnisse der Leben-Jesu-Forschung auf den Religionsunterricht der evangelischen Volksschule.

Wir dürfen uns dabei lediglich von pädagogischen Erwägungen leiten lassen; das theologische, fachwissenschaftliche Interesse kommt für uns nicht in Betracht. Nur was gesinnungs- und willensbildend wirkt, ist aufzunehmen, nur was zur Weckung einer wahren, innigen Religiosität dient, darf auf die Gestaltung des Religionsunterrichtes Einfluss ausüben. Wie aus unserer Definition hervorgeht, liegt bei einem pragmatischen Leben Jesu der Hauptton auf der Pragmatik

---

[1]) Encyklopädie und Methodologie der theol. Wissenschaften pg. 238.

Digitized by Google

auf dem ursächlichen Zusammenhang zwischen Grund und Folge.[1]) Nun bezeichnen aber Pragmatismus und Religiosität zwei grundverschiedene Bewusstseinsinhalte, die nicht in das Verhältnis der Abhängigkeit von einander gebracht werden können, vor allem darf man Pragmatik nicht als Quelle der Religiosität ansehen. Religion ist eine praktische Bestimmtheit des Gemütes, und darum kann sie nur in verschwindend geringem Grade durch eine theoretische Thätigkeit des Verstandesvermögens hervorgerufen werden. »Lernt etwa jemand Christum lieb haben, wenn er die Pragmatik seines Lebens erkannt hat? Das Liebgewinnen einer Person hat ganz andere Wurzeln als das Erkennen eines rein natürlichen Zusammenhangs . . . Interesse der Teilnahme lässt sich nie aus blossem Interesse der Erkenntnis ableiten.« — Ferner gehört zum Begriff der Pragmatik Lückenlosigkeit, Vollständigkeit, sie nimmt keine Rücksicht auf pädagogisch Wertvolles, der bildungsärmste und bildungsfeindlichste Stoff kann für sie der bedeutsamste sein; auch hat sie es nicht mit dem mehr oder minder sittlichen bezw. religiösen Charakter der Ereignisse und Handlungen zu thun, denn die pragmatische Gesetzmässigkeit bezieht sich lediglich auf die Vorgänge an sich, nicht aber auf ihren Inhalt. In der Pädagogik aber ist das Wertverhältnis ganz anders, da wird die Pragmatik des psychologischen Geschehens nur als Mittel zum Zweck, als Vorbedingung für die vollkommene Ausgestaltung und Aneignung eines wertvollen Bewusstseinsinhaltes aufgefasst. — Endlich aber hat der Pragmatismus absolut nichts mit Anschaulichkeit zu thun, er lässt sich nicht auf empirischem Weg, sondern nur auf dem des Denkens, Spekulierens finden. Die Ursache wird als Ursache niemals wahrgenommen, sie muss vom denkenden Geist aus den Thatsachen geschlossen werden. Nun fordert aber ein Fundamentalgrundsatz der Pädagogik, dass aus der Anschauung jede Erkenntnis hervorwachse. Darum dürfen wir auf keinen Fall ein der Anschauung gleichgültig gegenüberstehendes Prinzip bestimmend auf die Stoffanordnung und Stoffauswahl des Unterrichtes einwirken lassen.

Aus dieser dreifachen Erwägung geht hervor, dass ein pragmatisches Leben Jesu im strengen Sinn des Wortes in der Schule unzulässig ist; an eine blosse Übertragung der Resultate der Leben-Jesu-Forschung, an eine wissenschaftliche Biographie darf nicht gedacht werden; denn das rein fachwissenschaftlichen Charakter tragende Lebensbild wirkt nicht mit psychologischer Notwendigkeit pädagogisch d. h. charakterbildend auf die Schüler ein.

Wollen wir nun auf jegliche Darstellung des psychologischen

---

[1]) Die folgenden drei Punkte sind aus einer scharfsinnigen Kritik des Bangschen Reformvorschlages herausgehoben, die in der »Deutschen Schulpraxis« 1894 Nr. 20—22 erschienen ist. —

Digitized by Google

Entwicklungsganges des Leben Jesu Verzicht leisten? Mit nichten. Es giebt wohl eine grosse Reihe von Theologen, die jede menschliche Entwicklung des Herrn leugnen, die in ihm den zur Erde nieder gestiegenen Gott, das zweite Glied der Trinität erblicken, der seiner ewigen Herrlichkeit und göttlichen Würde in jedem Augenblicke sich bewusst ist, der schon als Kind den fertigen Erlösungsplan in sich trug. Solche Theologen sehen dann mit Prof. Kähler »die ganze Leben-Jesu-Bewegung für einen Holzweg an,«[1]) »für sie hat die Frage nach dem geschichtlichen Christus überhaupt keine Bedeutung.«[2]) Mit ihnen ist eine Einigung, ein Ausgleich von vornherein nicht zu erzielen; ihr religiöser Standpunkt hat wenigstens in Bezug auf die Auffassung der Person Jesu mit dem unsrigen keine Berührungspunkte. —

Wichtiger erscheint uns ein anderes Bedenken, dem auch Pädagogen Ausdruck geliehen haben.[3]) »Nicht die werdende Persönlichkeit ergreift, sondern die fertige, geschlossene, feste, nicht die unter der Macht der Verhältnisse (πραγματα) steht, sondern die herrschend über ihnen waltet, nicht die von den Ereignissen bestimmt wird, sondern die die Umstände in den Dienst ihrer Zwecke zwingt, die freie Persönlichkeit.« Diese Worte des Erfurter Direktors Zange beweisen bei ihrer Anwendung auf den Herrn, dass nach seiner Meinung Jesus während seiner zweijährigen öffentlichen Wirksamkeit keine Fortbildung, keine Entwicklung mehr durchgemacht hat. Als fest in sich geschlossene, zielbewusste Persönlichkeit tritt er auf den Schauplatz seines Wirkens. Eine durch die Verhältnisse bedingte Änderung seines ursprünglichen Planes ist ein Ding der Unmöglichkeit. Die allmähliche Ausbildung seiner religiös-sittlichen Weltanschauung, die Elemente aus denen sie sich aufgebaut hat, Personen, Umstände, Anschauungen, die auf ihn Einfluss ausgeübt haben, das alles gehört in die vor seinem Auftreten liegende Periode seines Lebens; in der Zeit von der Geburt bis zum 30. Jahr hat sich sein Charakter entwickelt, während der Zeit seines Wirkens und Kämpfens ist er keinen Augenblick über das Ziel seines Lebens und über den Weg zu diesem Ziel zweifelhaft gewesen.

Wenn dieser Einwurf begründet ist, dann fällt die Forderung eines pragmatischen Lebens Jesu in sich selbst zusammen. Wir brauchen das nicht zu fürchten. Können wir uns auch an dieser Stelle nicht in eine wissenschaftliche Untersuchung und Widerlegung einlassen, sie führt, wie Zange selbst meint,[4]) zu den schwierigsten theologischen Problemen, so wollen wir doch wenigstens

---

[1]) Kähler, Der sog. geschichtl. Christus etc. pg. 5.
[2]) Otto Ritschl, Zeitschrift f. Theol. u. Kirche 93. 4.
[3]) Zange, Das Leben Jesu im Unterricht der höhern Schulen.
[4]) Mitteilungen des Vereins der Fr. Herb. Päd. i. Th. VI. pg. 11.

auf die interessante Debatte hinweisen, die im Anschluss an das diesbezügliche Referat Zanges in der vierten Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen sich entwickelte, und in der sich alle Redner gegen die Auffassung des Referenten aussprachen. Alle wollen Jesus in Fleisch und Blut darstellen, alle meinen, dass der Lehrer die Verpflichtung habe, zu den religiöswissenschaftlichen Fragen im Leben Jesu nach seinem Können und Gewissen persönlich Stellung zu nehmen, sie innerlich selbst durchzuarbeiten, damit er zu einer warmen selbständigen Überzeugung komme und diese dann frisch und fröhlich vor den Schülern bekenne. Aus dem Schlusswort Prof. Reins sei nur die Bemerkung herausgehoben, die als Zusammenfassung der gesamten Besprechung erscheint.[1] »Neben der dogmatischen Auffassung Christi darf auch der historische Jesus sein Recht behaupten . . . Denken wir nun daran, dass in unseren evangelischen Gemeinden die dogmatische Auffassung des Lebens Jesu, die sich aus der jüdischen Messiasidee und altgriechischen Logosspekulationen nach und nach im Laufe der ersten Jahrhunderte zusammengesetzt hat, vielfach hinfällig geworden ist, so erscheint der Gedanke, die Zöglinge der Volks- wie der höheren Schule in ein pragmatisches Leben Jesu ohne die späteren dogmatischen Zuthaten einzuführen, in der That viel Berechtigung zu haben, weil hierbei der Schwerpunkt in die Sittenlehre Jesu gelegt wird, so wie es Flügel gezeigt hat.[2] Dadurch wird ein neutraler Boden geschaffen, aus dem die verschiedenen dogmatischen Auffassungen dann aufspriessen mögen, wie sie in der evangelischen Kirche vertreten werden, denen der erwachsene Zögling sich zuwenden mag, je nach seinen innersten religiösen Bedürfnissen.«

Wenn so bedeutsame Stimmen, neben denen wir die Professor Nippolds, des begeisterten Freundes der Leben-Jesu-Forschung[3]) wenigstens erwähnen wollen, für die Behandlung einer historischen Darstellung des Lebens Jesu eintreten, dann können wir getrost den Einwurf Zanges ausser acht lassen. — Wir müssen uns aber mit noch einem Einwand beschäftigen, der erhoben worden ist:[4]) Der Pragmatismus des Lebens Jesu ist ein so verwickelter, ein so weit hinter den sinnlich wahrnehmbaren Thatsachen zurückliegender, dass selbst die Gelehrten nicht einig über ihn werden können. Um wieviel weniger ist es dann angezeigt, den Volksschülern einen Einblick in den Werdegang des Herrn Jesus verschaffen und ihnen zeigen zu wollen, wie sein Reden und Handeln ein Ausfluss seiner innersten Überzeugung ist, wie die äussere

---

[1]) a. a. O. pg. 16 f.

[2]) In seinem Buch: »Die Sittenlehre Jesu« macht Flügel den Versuch, Christi gesamte Ethik auf Grund der fünf Herbartschen Ideen aufzubauen.

[3]) Kirchengeschichte d. neuest. Zeit III. 2. pg. 127 ff.

[4]) cf. Leipz. Lehrerzeitg. 1894 Nr. 13.

Welt mit ihren Geschehnissen auf seine innere Entwickelung und dadurch wieder auf sein ferneres Thun eingewirkt hat. Ein solches Leben Jesu stellt an die Fassungskraft der Kinder des Volkes so bedeutende Anforderungen, dass es unmöglich ist, sie zu voller Klarheit über dasselbe zu führen.

Wir teilen diese Befürchtungen nicht. Eine vollständige Einigung der Theologen über das Leben Jesu ist, so lange es eine orthodoxe und eine liberale Richtung giebt, ein Ding der Unmöglichkeit. Das kommt aber nur teilweise von der Schwierigkeit, die der zu bearbeitende Stoff darbietet; der Hauptgrund dafür liegt in den grundverschiedenen Voraussetzungen, mit denen sie an das Leben Jesu herantreten. Nun erwirbt sich ja auch der Lehrer, namentlich wenn er viel Religionsunterricht erteilt, im Laufe der Zeit einen gewissen theologischen Standpunkt; der eine wird durch seine ganze Anlage, durch sein religiöses Bedürfnis auf die Seite, der andere auf jene Seite geführt, und niemand wird es ihm verdenken, wenn er auch seiner Überzeugung gemäss vor den Schülern redet. Und doch ist dabei ein Unterschied fühlbar. Der Theologe, der beispielsweise das Johannesevangelium als ungeschichtlich ansieht, wird es bei der Gestaltung des Lebens Jesu vollständig ausser acht lassen müssen, weil er vor allen Dingen nach geschichtlicher Treue strebt. Dem gleichgesinnten Pädagogen dagegen ist die historische Wahrheit des Bildes durchaus nicht die Hauptsache. Ihm liegt vielmehr die erziehliche Wirkung, die das Lebensbild ausüben soll, am meisten am Herzen; und er wird sich darum nicht bedenken, das Johannesevangelium wenigstens teilweise heranzuziehen, wenn dadurch ein tieferer, nachhaltigerer Einfluss auf die Schülerherzen garantiert ist oder die Erzeugung einer wirklichen, lebendigen Anschauung von Christus leichter möglich wird. Damit soll aber durchaus nicht der unbedingten Erhaltung solcher Stücke das Wort geredet werden, die ziemlich allgemein als historisch unrichtig, als dogmatisch umgebildet anerkannt sind. Die jedesmalige Entscheidung muss dabei eben dem pädagogischen Takt des Einzelnen überlassen bleiben. Jeder wird so handeln, wie er es vor seinem religiösen Gefühl, vor seinem Gewissen verantworten kann.

Wenn aus dem Vorstehenden hervorgeht, dass es für die Schule von geringerem Interesse ist, ob die Theologen über den Pragmatismus des Lebens Jesu einig sind oder nicht, so weisen wir nun rücksichtlich des Vorwurfes der Schwerverständlichkeit des Lebensbildes darauf hin, dass wir von Anfang an darauf verzichten — unsere Ablehnung des streng pragmatischen Lebens Jesu beweist es — die Schüler in die innersten Tiefen des Werdens Christi hineinzuführen. Aber wir wollen durch Aufdecken des psychologischen Zusammenhangs zwischen den äussern Erlebnissen Jesu und seinen Reden und Handlungen ein anschauliches, zu-

sammenhängendes, psychologisch wohl fundamentiertes Lebensbild Christi zeichnen und hoffen, dass auch der schwach befähigte Schüler bei geschickter Darbietung es vollkommen zu verstehen vermag. Dabei darf man freilich keine schwierigen psychologischen Analysen vornehmen, keine tiefversteckten Motive wissenschaftlich ergründen wollen. Mit einem kurzen Hinweis auf die Umstände, mit einer Gegenüberstellung, mit einem Ausmalen der eventuellen Folgen einer Handlungsweise ist unser Zweck vollkommen erreicht. Und wenn sich die Schüler erst hineingefunden haben, wenn ihr Kausalitätsbedürfnis erst einmal geweckt ist, dann ist's eine Lust zu sehen, wie sie selbst die Zusammenhänge aufzudecken suchen, wie sie aus dem Geschehenen auf künftiges Handeln schliessen, mit einem Wort, wie sie mitleben. Der Vorwurf der Schwierigkeit ist durchaus unbegründet; wir können's aus der Erfahrung versichern.

So wollen wir trotz aller Einwände unsern Schülern ein Lebensbild des Herrn geben. Die Notwendigkeit eines eingehenden idealen Umgangs mit ihm, dem Meister, dem Heiland, als die wesentliche Grundlage des Religionsunterrichtes veranlasst uns hauptsächlich zur Aufrechterhaltung unserer Forderung. Die Religion, wie Christus sie lebte und lehrte, wirkt am gewaltigsten von Person zu Person. Durch nichts wird der einheitliche, religiös-sittliche Gedankenkreis nachhaltiger gebildet, als durch die Gemeinschaft mit Christus. Am eigenen Ich sollen die Kinder das erleben, was Jesu treue Nachfolger an ihren Seelen erfuhren. Dass in einem solchen Lebensbild der Pragmatik nur eine dienende Rolle eingeräumt werden kann, ist nach dem dargestellten Verhältnis vom Pragmatismus, Religiosität und Pädagogik klar. »Das blosse Ursachenverhältnis ohne Vorhandensein und Wirkung von Zweckideen wird Dienerin und Vermittlerin des grossen einheitlichen Zusammenhanges.« In dem Mittelpunkt des Lebensbildes, seine Einheitlichkeit verbürgend, steht die Idee von der Erlösung. Von ihr aus bestimmt sich der gesamte Stoff, der zur Behandlung kommt, nachdem er sich vorher eine Musterung auf seine pädagogische, d. h. gesinnungsbildende Wirkung hat unterziehen müssen. Die Pragmatik wird nur in so weit herangezogen, als es das kindliche Bedürfnis verlangt. Die Folge der Ereignisse wird vielfach durch die Rücksicht auf die psychologische Möglichkeit des Zusammenhangs bestimmt werden, selbst wenn dabei die chronologische Reihe des öfteren durchbrochen würde. Wir bezeichnen diesesLebensbild, das, wie es zur Erzielung einer grossen, Gefühl und Willen bestimmenden Gesamtwirkung nötig ist, auf dem Grund der Anschauung nach einem von der Idee bestimmten, durch pädagogisch-psychologische Erwägungen beeinflussten, einheitlichen Plan aufgebaut ist, als ein einheitlich-anschauliches, bleiben aber bei seiner einfachen Vorführung nicht stehen, sondern suchen seinen religiös-sittlichen Wertgehalt auszuscheiden. Das Thatsachenbewusstsein wollen wir

zum Wertbewusstsein erhöhen, die empirische Kenntnis zur Bestimmtheit des Gemütes. So werden durch die religiös-sittliche Betrachtung auf Grund eines erfahrungssammelnden Umgangs mit Jesu sittlich-religiöse Werte ins kindliche Herz gepflanzt und geben ihm eine Richtung, die es im Leben verfolgen wird, so lange dies Wertbewusstsein lebendig ist.[1]) Wir können die Bedeutung und Erfolge eines solchen Lebensbildes nicht schöner charakterisieren als es Dr. Katzer, der Verfasser des »Judenchristentums« gethan. Seine Worte seien darum an dieser Stelle eingefügt:[2]) »Da lernt das Kind mitdenken und mithandeln, so wird es zum Heiligsten emporgehoben und empfängt etwas von der Kraft des Guten, die allen Menschen zuströmt, die nur ihr Herz aufthun . . . Je mehr es reift, desto tiefer ist es einzuführen in den Gefühls- und Gedankenkreis Christi. In seine Seele soll es einen bewundernden Blick thun. An seinem Gehorsam gegen Gott, an seiner Liebe zu dem Vater und zu den Menschen soll es den eigenen Gehorsam und die eigene Liebe bilden, durch sein Vorbild zur Nachfolge ermuntert, durch seine ehrfurchtgebietende Erscheinung zur Begeisterung hingerissen werden, ohne verschwommene Mystik, ohne Sentimentalität, aber entzündet von dem Feuer, das aus Jesu Herzen flammt, und das wärmt und leuchtet zugleich. Auf diese Weise, ganz allmählich, aber desto sicherer und bestimmter wird es Christum verstehen und lieben lernen. Aus dem Menschenfreund wächst nach und nach der Menschensohn hervor bis zu dem Bekenntnis: »Du bist Christus, des lebendigen Gottes Sohn,« nicht gesprochen nur mit den Lippen, sondern heraus aus dem innersten Grund des Herzens, nicht gewonnen durch dogmatische Beweise, sondern durch den Eindruck Christi selbst, unverlierbar für immer, durch keinen Spott, durch keinen Zweifel mehr anzutasten . . . Wer ein solches Christusbild aus der Schule mit fortnimmt, ganz und gar seinem Innern eingeprägt, völlig ihn über alles Niedre und Gemeine erhebend, der ist gefeit, der hat Festigkeit des Glaubens und Stärke der That. Da ist kein blosses, äusserliches Fürwahrhalten, das jeden Augenblick erschüttert werden kann, sondern Erhebung des Herzens, echte Jüngerschaft und treue Nachfolge Jesu.«

Die pädagogische Forderung eines eingehenden idealen Umgangs mit dem Herrn zum Zweck der Erweckung treuer Liebe zu und unbedingter Hingabe an Christus und der dadurch bedingte indirekte Einfluss auf die Charakterentwickelung ist nach unserer seitherigen Darstellung der Hauptgrund, der uns für den Vorschlag, ein einheitlich-anschauliches Lebensbild des Herrn in der Schule zu entwickeln, eintreten liess. Dazu kommen noch drei

[1]) cf. Deutsche Schulpraxis 94. Nr 22.
[2]) Das Judenchristentum pg. 175 f.

andere, durch praktische Erwägung nahe gelegte Gründe, die uns in unserer Anschauung bestärken. Wir hoffen, dass durch solche Behandlung des Werdens und Wirkens Christi der Neuschöpfung wahrer, lebendiger Frömmigkeit in die Hände gearbeitet wird; wir wollen zweitens unsere Zöglinge befähigen, dass sie verzerrten, tendenziösen, für politische Zwecke zurecht gemachten Darstellungen der evangelischen Geschichte eine eigene, auf dem Grund sachlicher, durch den Lehrer vermittelter Beurteilung der Quellen aufgebaute Ansicht entgegensetzen können, damit sie nicht blindlings in die Schlingen glaubensloser, revolutionärer Parteien fallen, in denen sie in religiöser wie moralischer Hinsicht verderben würden; endlich aber haben wir die Pflicht, das im gläubigen Teil des Volkes lebende Bedürfnis nach einer klaren Darstellung des Lebens und der Person Christi nach Möglichkeit zu fördern, das in den Bestrebungen der populären Wissenschaft, der Dichtung und der bildenden Kunst seinen Ausdruck gefunden hat.

Der zweite der eben genannten Punkte hat in dem Bang'schen Vortrag seine ausführliche Darstellung gefunden[1]; wir können deshalb darauf verzichten, ihn hier genauer auszuführen. Auch der erste Punkt ist von Bang an verschiedenen Stellen seines Buches eingehender behandelt.[2] Doch wollen wir uns dazu eine Ergänzung gestatten.

Dass die Gleichgiltigkeit gegenüber allen religiösen Fragen weite Kreise der Bevölkerung ergriffen hat, ist leider unbestreitbare Thatsache. Man kann die Gleichgiltigen — wir sehen hier von den ausgesprochenen Feinden des Christentums und der Religion ab — in zwei Gruppen teilen. Es giebt feste, tüchtige, charaktervolle Menschen, die ein gut Teil sittliches Mark in sich haben, die aber doch dem Herrn Jesus, der nach unsrer Meinung der Mittel- und Angelpunkt aller Religiosität ist, gleichgiltig gegenüberstehen. Es giebt neben diesen, deren Häuflein recht klein erscheint, viele, viele, die jede Erwähnung des Namens Jesu peinlich empfinden, weil die ernsten Augen dieses Mannes ihnen die Behaglichkeit des Daseins stören, die in seinem Blick immer etwas wie einen stillen Vorwurf lesen — und Vorwürfe sind so lästig. Solche Menschen bemerken stets, wenn er vorübergeht, ganz zufällig eine Blume am Weg, die ihr Interesse fesselt, ihn selbst streift höchstens ein scheuer, heimlicher Blick. Es ist noch etwas in ihnen, was sie nicht völlig stumpf werden lässt gegen die hohe Leidensgestalt, sei es nun ein kleiner Rest religiösen Gefühls oder irgend ein anderes psychologisches Moment. Wir wollen uns nun keinen trügerischen Hoffnungen hingeben und in unserer Darstellung des Lebens Jesu ein Allheilmittel erblicken,

---

[1]) a. a. O. pg. 25 p.
[2]) a. a. O. pg. 5f. pg. 13f. u. a.

Digitized by Google

durch das wir sie unfehlbar zu geistiger Gesundheit, zu innerer Harmonie führen könnten. Aber versuchen wollen wir wenigstens, auf sie zu wirken und zwar durch ihre Kinder, die doch zum guten Teil in unserer Hand sind, deren religiös-sittliche Bildung doch zumeist unser Werk ist. Man spricht so viel von dem Einfluss, den das Elternhaus auf den werdenden Charakter ausübt. Gewiss mit Recht, und wir werden ihn nicht unterschätzen. Aber sollte nicht auch der umgekehrte Fall denkbar sein, die Beeinflussung der Elterngesinnung durch das Kind? Hat man nicht Beispiele, dass Kindeseinfalt und Kindesfrömmigkeit ungewollt und unbewusst das Herz des Erwachsenen verwandelte, ihn auf den Weg der sittlichen und religiösen Lebensbethätigung zurückgeführt hat? Und wenn ein solcher Einfluss nicht allzuhäufig sein sollte, nun dann haben wir wenigstens die Kinder gewonnen. In ihnen, denen die Zukunft gehört, lebt als Resultat unseres biblischen Geschichtsunterrichts ein Christusbild, anschaulich und wahr, voll psychologischer Macht, voll religiöser Begeisterung, das, wenn es ungehemmt auf die jungen Gemüter wirken kann, allmählich zu ihrem innersten, unantastbaren Eigentum werden wird. Sie haben von Anfang an empfunden und gefühlt: »Hier ist ein Herz wie meins, sich des Bedrängten zu erbarmen.« Aus der stets wachsenden Teilnahme an dem Schicksal des Erlösers ist die Liebe zu ihm entstanden, die im Leben nicht erkaltet, die als persönliche Frömmigkeit und weiterhin als rege Teilnahme an allen religiösen Fragen und Angelegenheiten sich zeigt, und das war es ja, was wir oben so schwer vermissten.

Nun zum dritten Grund. Jeder, der Christus ins Herz geschlossen, zeigt naturgemäss ein Interesse an allem, was ihn angeht, er ist erfüllt von dem Verlangen, sein Denken, Thun und Fühlen, seinen äussern Lebensgang, die Umgebung, in der er aufgewachsen und sich bewegt, möglichst genau kennen zu lernen. Bei einfachen Leuten ist das leicht zu beobachten. »Zeigt ihnen die schönsten Landschaftsbilder! sie werden sie mit einem fremden Erstaunen, aber mit wenig wirklichem Interesse ansehen, zeigt ihnen dagegen biblische Landschaften, und sagt ihnen, dass da der Heiland gewandelt ist! da suchen sie begierig alles sich einzuprägen und fragen nach dem Kleinsten in dieser Szenerie für Jesu irdisches Leben.« [1])

Dieses Verlangen ist ein ausserordentlich lebhaftes in d e n Kreisen unseres Volkes, die noch wahrhaft christlich genannt werden können. Und in all seiner Dringlichkeit wird es von Solchen empfunden, die aus jenen Kreisen hervorgegangen und durch eifriges Studium sich selbst über Christus und sein Werk klar geworden sind. So erklärt es sich, dass neben den wissen-

[1]) Reischle, Der Glaube an J. Chr. etc. pg. 28.

Digitized by Google

schaftlichen Werken über das Leben Jesu viele populäre Darstellungen des Werdens, Wirkens und Leidens des Heilandes erschienen sind, deren Verbreitung als ein Beweis dafür angeführt werden kann, dass sie ein thatsächlich vorhandenes Bedürfnis befriedigten.[1]) Diese Werke machen auf wissenschaftliche Vollständigkeit keinen Anspruch, müssen sie sich doch z. B. bei noch schwebenden Fragen für die eine oder andere Ansicht entscheiden, ohne Gründe und Gegengründe einander gegenüber zu stellen und entziehen so dem Leser die Möglichkeit eines eigenen Urteils. Diese peinliche, wissenschaftliche Genauigkeit ist aber auch gar nicht nötig; denn der Glaube will, um Jesu Heilandsliebe sich gegenwärtig halten zu können, lieber ein einfacheres Bild von geringerer historischer Treue, wenn es nur die Hauptsache in der wirklichen Person Jesu klar hervortreten lässt. Ja, das fromme Gefühl wird keinen Anstoss daran nehmen, wenn das Leben des Herrn in mehr romanhafter Weise erzählt wird, vorausgesetzt, dass es mit Ernst und Würde geschieht. Von diesem Standpunkt aus können wir uns vielleicht mit Renans Leben Jesu aussöhnen; aus diesem Grunde hat auch der Roman des Amerikaners Wallace: »Ben Hur oder die Tage des Messias«, in dem die Geburts- und Leidensgeschichte des Herrn in feinfühlender, künstlerischer Weise mit dem Schicksal des Helden verflochten ist, seinen staunenswerten Erfolg errungen.[2])

Dies eben gekennzeichnete Bedürfnis und Verlangen des Volkes findet nach unserer Meinung auch in der Dichtkunst seinen beredten Ausdruck. Die religiösen Dichtungen, die Person und Werk Christi behandeln, sind Beweise dafür. Die Dichter erscheinen uns als der Mund des Volkes, aus dem sie geboren wurden, in dem sie ihre religiösen Anschauungen gewonnen haben, sie verkündigen nur das, was das Volk selbst empfindet, ohne ihm klaren Ausdruck geben zu können. Wir sehen ganz ab von der Lyrik und nennen nur vier gewaltige religiöse Epen: den Heliand, Otfrieds Krist, den Messias und Rückerts Evangelienharmonie: »Das Leben Jesu«. Man mag von künstlerischem Standpunkt gegen die letzteren einwenden, was man will, für uns sind und bleiben sie hochbedeutsame, charakteristische Äusserungen tiefernster innerlicher Frömmigkeit nicht nur Klopstocks und Rückerts sondern auch der weiteren Lebenskreise, aus denen heraus sie geboren waren, oder die sie um sich versammelt hatten; man denke nur an Rückerts Freundschaftsbund mit Christian Hohnbaum und dem Ritter von der Bettenburg.[3]) Aus den vielen hierher-

[1]) Wir kennen und empfehlen aus ihrer Zahl: Schmeller, Evangelienfahrten. Asmis, Leb. Js. Naville, Le Christ; Stalker, D. Leb. Js.; Pressel, Priscilla an Sabina. Paul de Regla, D. Leb. Jesu.

[2]) Übersetzung von Heichen in Hendels Biblioth. d. Ges. Litt.

[3]) cf. Kühner, Dichter, Patriarch u. Ritter.

Digitized by Google

gehörigen Dichtungen neuester Zeit sei nur eine als charakteristisches Beispiel herausgehoben. M. G. Conrad, einer der Wegbahner der Modernen, der in früheren Schöpfungen einen zuversichtlichen Atheismus zur Schau getragen, konnte das Bedürfnis einer Vertiefung in das Lebensbild Christi nicht von sich abweisen. Seine Dichtung »Bergfeuer« erzählt einzelne Szenen aus dem Leben und Wirken des Nazaräischen Zimmermannssohnes z. B. »Das Weib am Brunnen«, »Die Vermählung« in ganz eigenartiger Auffassung.[1]) — Um endlich ganz kurz aufs Drama hinzuweisen: Wie ist es zu erklären, dass die Oberammergauer Passionsspiele — ehe sie Modesache wurden — sich seit dem 17. Jahrhundert ihre hochbedeutsame Stellung im Leben der oberbayrischen Landbevölkerung erhalten konnten, wenn man sie nicht als eine jedem Einzelnen höchlich willkommene Versinnlichung eines lebhaften religiösen Bedürfnisses nach klarer Vorstellung der Passionsgeschichte auffasst?

Noch einen kurzen Blick auf die bildende Kunst und ihre Stellung zur Person Jesu. Die Darstellung Jesu in der Kunst ist ein wesentliches Stück in der christlichen Verkündigung. Weite Kreise haben ja leider überhaupt kein anderes Mittel, sich eine Vorstellung von Christus zu machen, als eben das Christusbild, das gerade ihr Auge trifft. Ihnen wird er thatsächlich nur im Bilde verkündigt, und je weniger die Reflexion geweckt ist, um so lebhafter haftet das Auge an der sinnenfälligen, äusseren Erscheinung. Aber auch für die, welche dem geistigen Leben Christi innerlich nahe zu kommen versuchten, die in ihm die Person erkannt haben, die die wesentlichen Seiten der Religion, Kraft und Wahrheit, am meisten und klarsten zum Ausdruck gebracht hat, auch für sie ist die künstlerische Darstellung Jesu nicht unwichtig. Denn auch ihnen schwebt immer nur eine ungewisse Vorstellung des Äusseren Christi ohne bestimmte Gestalt und Form vor. Nun aber erhält in dem Gebilde des Künstlers alles das, was unbefriedigt drängend in der Brust des Einzelnen lebt und nach Gestaltung ringt, seinen klaren, sichtbaren Ausdruck, nun sieht er in dem Kunstwerk sein Sehnen und Wünschen verwirklicht. Daher kommt der überwältigende Eindruck, den z. B. Thorwaldsens berühmte Christusfigur auf den empfänglichen Beschauer macht. Darum steht er wie gebannt von Hofmanns »Predigt am See.« Aus der Erhabenheit des Gegenstandes, zum Teil auch aus der Schwierigkeit der Aufgabe erklärt sich das ungeschwächte Interesse, mit dem seit Jahrhunderten die Künstler an der Darstellung der Person des Heilandes arbeiten. Vor allen Dingen verkörpern sie in ihren Schöpfungen das Bemühen der Kunst, dem strömenden religiösen Gefühl, in das immer neue

[1]) Bergfeuer. Evang. Erzählungen 1. Reihe.

Empfindungsbäche münden, im modernen Bewusstsein ein Bett zu graben. Dieses moderne Bewusstsein will aber kein allgemeines, verschwimmendes Idealbild sondern einen ganz bestimmten, mit individuellen Zügen ausgestatteten Christus. Dadurch ist keine Uniformierung der Anschauung von dem Heiland bedingt. Die einzelnen Künstler geben je nach ihrer Auffassung dem Christusbild gar verschiedene Gestalt. Stellt ihn der eine dar als den Allbarmherzigen, der dem gläubigen Menschen besonders in Not und Krankheit nahe ist, der ihm in allen Fährlichkeiten den höchsten Trost verleiht und neuen Mut zuspricht, wie es eben nur der Gottessohn vermag, so fasst ihn der andere rein als Mensch, der sich ganz seiner Idee von der Erlösung der Menschheit hingiebt, beseelt von einer wunderbaren Liebe und Güte. Will dieser den Typus einer edlen, energischen Menschengestalt, eine geistreiche Persönlichkeit, der man ansieht, dass sie von gewaltiger, hinreissender Beredsamkeit sein muss, verkörpern ohne jede Spur von Weichlichkeit und Kränklichkeit, so bestrebt sich jener, einen Menschen zu schildern, dessen Seele Gott ist, in dessen Antlitz Hoheit und Milde, strenger Ernst und allumfassende Liebe sich vereinigen.[1]) — Ganz wird die Fülle der Gesichte, die der blosse Name des Einzigen uns vor die Seele zaubert, sich kaum jemals in einen engen Rahmen zwingen lassen. »Die Kunst ist nur gross in der Schranke, für das Allumfassende versagt ihr die Sprache. Auch die grössten Künstler haben immer nur ein Bruchteil Christi zu zeichnen versucht, niemals den ganzen Christus.«[2]) Darum werden auch nie alle von einem Bild vollkommen befriedigt sein. Jeder Einzelne wird nach seiner individuellen Neigung, nach seiner durch Unterricht und Erziehung bedingten Anschauung, nach seiner religiösen Eigenart sich dieser oder jener Darstellung zuwenden. Alle künstlerischen Verkörperungen der Person des Herrn aber finden sich im letzten Grund wieder in einer höhern Einheit, in der Idee zusammen, die Dannekers berühmte Christusstatue durch ihre Stellung zum Ausdruck bringt: »Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater denn durch mich.«

Wir haben zu zeigen versucht, dass populäre Wissenschaft, Dichtung und bildende Kunst nach einer klaren Auffassung der Person des Erlösers streben und dadurch dem lebendigen Bedürfnis des gläubigen Teils unseres Volkes entgegenkommen. Die Schule aber hat die Pflicht an ihrem Teil mitzuarbeiten, dass dieses Bedürfnis das Eigentum immer weiterer Kreise werde. Das

---

[1]) Vgl. den Katalog der im verflossenen Sommer in Berlin ausgestellten neun Christusbilder, in den die Briefe der Maler über ihre Werke aufgenommen sind.

[2]) Riehl, Religiöse Studien eines Weltkindes pg. 111.

Digitized by Google

kann sie aber einzig und allein dadurch erreichen, dass sie von allem Anfang an den Herrn Jesus als den Mittelpunkt ihres Religionsunterrichtes ansieht, dass sie sein Leben auf fester, geschichtlicher, durch die Wissenschaft gebauter Grundlage wahr und anschaulich zeichnet, wie wir dies oben gefordert haben, damit er als der Schüler treuester Freund und Berater in ihr Herz ziehe, damit er Gestalt in ihnen gewinne und sie hier als brave, tüchtige Menschen zum Glück und dort zur Seligkeit führe. Nur wenn der Schüler so vorbereitet worden ist, wird er dereinst als Mann aus innerstem Antrieb und Interesse nach Schnellers Evangelienfahrten oder einem ähnlichen Buche greifen und aus ihm neue Liebe zum Heiland lernen, nur dann wird er den religiösen Dichtungen mit sympathischem Verständnis und richtigem Urteil gegenüberstehen, nur dann wird er aus den auf Jesus Christus bezüglichen Werken unserer gottbegnadeten Künstler die religiöse Idee mit Klarheit und Bestimmtheit herauslesen und sich wahrhaft an ihnen erfreuen und erbauen können. Vorbereiten wollen wir also, und zwar nicht nur in dem eben angegebenen Sinne des rezeptiven Erfassens des Vorhandenen, sondern auch in der Hinsicht, dass wir diejenigen von unseren Schülern, aus denen später — wie es doch immerhin im Bereiche der Möglichkeit liegt — Gelehrte, Volksschriftsteller, Dichter, Künstler werden, mit Begeisterung für den Herrn Jesus erfüllen und ihr individuelles Können, ihre produktive Thätigkeit durch einen Religionsunterricht, der zu Herzen geht, auf den Weg hinleiten, der zur Verherrlichung Christi führt. —

Fassen wir zusammen. Die Übertragung der Resultate der Leben-Jesu-Forschung auf den Religionsunterricht als historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu ist nicht ohne weiteres möglich, weil die Wissenschaft nach möglichst klarer Erkenntnis des historischen Jesus strebt, der Religionsunterricht dagegen mittelst des Lebens Jesu einen gemüts- und willenbildenden Zweck erreichen will. Dagegen ist eine auf den wissenschaftlichen Forschungsergebnissen aufgebaute, aber nach Inhalt und Form im letzten Grund durch pädagogische Gesichtspunkte bestimmte, einheitlich-anschauliche Darstellung des Lebens Jesu an Stelle der bisherigen zusammenhangslosen Erzählung der einzelnen Geschichten zu empfehlen, weil von einem derartigen Leben Jesu eine grössere Gesamtwirkung auf die Bildung des religiös-sittlichen Charakters zu erwarten steht, weil durch eingehenden Umgang mit dem Herrn Jesus die Liebe zu ihm und damit wahre herzliche Frömmigkeit, die jetzt weiten Kreisen des Volkes abgeht, nicht bloss geweckt, sondern bei liebevoller Versenkung in die heldenhafte Grösse des Heilandes auch den Anstürmen glaubensloser, revolutionärer Parteien gegenüber siegreich das Feld behalten wird, weil endlich das in dem gläubigen Teil der Bevölkerung unseres Landes lebende Bedürfnis nach klarer, einheitlicher Herausgestaltung der Person

Jesu, das in den Werken der populären Wissenschaft, der Dichtkunst, der Malerei seinen Ausdruck findet, auf diese Weise auch durch die Schule eine Förderung erfährt und zum Eigentum immer weiterer Kreise werden kann.

Wir legen uns nun die Frage vor: Wie gestaltet sich das einheitlich-anschauliche Lebensbild Jesu in der Praxis?

Werfen wir zuerst einen Blick auf den gesamten Lehrplan des biblischen Geschichtsunterrichtes für die dreiklassige Volksschule, (Seminarübungsschule zu Coburg).

Nachdem in der ersten Hälfte des 1. Schuljahres eine Reihe Heyscher Fabeln und einige Märchen dargeboten sind, folgt in der zweiten Hälfte des 1. und im 2. Schuljahr die Behandlung einzelner leichter, anschaulicher Erzählungen namentlich aus dem Leben Jesu. Die 2. Klasse (3.—5. Schuljahr) bringt in zwei je anderthalbjährigen Kursen die Geschichten des alten und neuen Testamentes nach dem biblischen Geschichtsbuch. Der 1. Klasse (6.—8. Schuljahr) fällt die Aufgabe zu, in den beiden ersten Jahren das einheitlich-anschauliche Lebensbild Christi zu behandeln, im 3. Jahre aber die Apostelgeschichte zu lesen und die Hauptmomente der Kirchengeschichte, vor allen Dingen die Reformation, in ihrer Bedeutung für die allgemeine Verwirklichung der Religion Jesu darzustellen.

Wenn uns nach dem eben skizzierten Plan für die Behandlung des Lebens Jesu zwei Jahre zu Gebote stehen, dann können wir — und das ist für das Verständnis der Geschichte des Erlösers sehr wichtig — auch die Zeit ausführlicher schildern, aus der er hervorgegangen ist, in der die Wurzeln seiner religiösen Anschauungen zu suchen sind. Unser Blick richtet sich zuerst auf die israelitischen Propheten, die Vorläufer Christi in seinem Volk.[1]) Der Zweck dieses Vorkursus ist es, das Verhältnis des israelitischen Prophetentums zu Christo klarzulegen. Der Begriff des Prophetismus und sein Kampf gegen die sittliche und religiöse Verwilderung des Volkes Israel ist den Schülern aus den Erzählungen von Nathan, Elia und Elisa schon bekannt. Es dreht sich also nur um eine Erweiterung und Ergänzung der vorhandenen Vorstellungen. Wir beschränken uns dabei aus naheliegenden Gründen auf die Lektüre des Jesaia und Deuterojesaia. Die Person des Propheten und den Einfluss, den er auf Judas Geschick ausgeübt hat, kennen wir aus der Erzählung von der Belagerung Jerusalems durch Sanherib. Nun werfen wir einen Blick auf seine Thätigkeit.[2]) Das Gleich-

[1]) Vgl. zum Folg. Katzer, Der chr. Rel.-Unt. ohne d. a. Test. Jahrbuch 28 pg. 294 ff., Das Judenchristentum von einem chr. Theologen. — Meinhold, Jesus und das alte Testament.

[2]) Wir benützen im Unterricht die Strack-Völkersche Schulbibel. Die Auswahl ist durch die in ihr gebotenen Abschnitte beschränkt. Die obige Stellenangabe bezieht sich auf die Schulbibel. —

Digitized by Google

nis vom Weinberg des Herrn (5, 1—7) bietet einen willkommenen Ausgangspunkt. Daran schliesst sich die Anklage gegen das undankbare, abtrünnige und thörichte Volk und seine Führer (1, 2—9). Nun schildert uns der Prophet das sittliche Verderben in Israel und deckt die Schuld der Unersättlichen, der Prasser, der Spötter und der gewissenlosen Heuchler mit scharf tadelnden Worten auf (5, 8—23). Als Folge aber dieser Missregierung stellt er eine trostlose Anarchie dar (3, 1—12). Der Abfall von Jahve muss nach dem Abschnitte von Gott und den Götzen (44, 1—20) als unverständliche Thorheit bezeichnet werden, weil er so ganz jeder inneren Berechtigung entbehrt und lediglich als ein Akt blinder Willkür erscheint. Nun finden wir es begreiflich, wenn der Prophet das Hereinbrechen furchtbarer Strafgerichte verkündigt (5, 24—31, 9, 7—20). Als einziges Rettungsmittel vor Jahves gerechtem Zorn wird dann die Bekehrung der Herzen, die Rückkehr zum reinen, unverfälschten Gottesdienst genannt (1, 10—20. 44, 21 ff. 45.). Das thatsächlich hereingebrochene Elend des Volkes aber fasst Jesaia als einen Läuterungsprozess auf (Kap. 48). Wenn Israel im »Ofen des Elends« rein geworden von Schuld, dann wird der Herr sich des Volkes wieder annehmen, wie eine Mutter sich ihres Kindleins erbarmt (49, 15 ff.), dann kommt der Tag des Heils für die Gemeinde des Herrn (35), dann ist Israel das Volk Jahves wie in früherer Zeit (43), dann macht das angenehme Jahr des Herrn die Gläubigen, die Gerechten schon auf Erden selig (61). Heraufgeführt aber wird der Tag des Heils durch einen persönlichen Heilsträger, jene vergeistigte Idealgestalt des Messias, von deren Geburt Kap. 9, 1—6 die Rede ist, deren Herrlichkeitsreich Kap. 11, 1—10 und Kap. 12, 1—5 geschildert wird, deren Leiden und Sterben Kap. 52, 13 ff. im ahnenden Zukunftsbild seine Darstellung gefunden hat.

Durch die Besprechung dieser prophetischen Abschnitte sind die Schüler in die Anschauungen hineingeführt worden, aus denen des Heilandes religiös-sittliches Bewusstsein hervorgewachsen ist; wir dürfen mit Fug und Recht erwarten, dass nun das Verständnis des ganzen Auftretens des Herrn, seiner Predigt, auch der Art und Weise seiner Rede besser gewährleistet ist, als wenn der Vorkursus fehlte. Wir könnten darum nun sofort in die Behandlung des Lebens Jesu eintreten. Und doch dürfen wir unsern Vorkursus nicht abbrechen, bevor wir uns noch zwei Fragen beantwortet haben. Im Laufe der Behandlung des Lebens Jesu treten nur ungezählte Beispiele jüdischer Verstocktheit, jüdischer Feindschaft, jüdischen Hasses gegenüber dem Herrn Christus entgegen. Unwillkürlich erhebt sich die Frage: Wie ist das psychologisch zu erklären? Die Antwort können die Schüler nicht finden, wenn ihnen nicht vorher in kurzen Zügen die geschichtliche Weiterentwicklung des Volkes Israel und vor allen Dingen die durch die

politischen Verhältnisse bedingte Gestaltung des Messiasgedankens dargelegt worden ist. Wenn die verweltlichte Messiashoffnung mit ihrer durchaus partikularistischen Tendenz den Schülern als das Resultat geschichtlicher Prozesse erscheint, dann wird auch der falschen, weitverbreiten Anschauung, die jüdischen Hierarchen seien so durchaus grundschlechte Menschen gewesen, die Jesus aus lauter Bosheit gemordet hätten, endlich einmal gewehrt werden. Die Entwicklung und Fixierung dieser Gedanken nimmt ganz wenig Zeit in Anspruch — höchstens zwei Stunden. In noch kürzerer Zeit aber wird das Material zur Beantwortung der zweiten Frage herbeigeschafft werden können. So auffallend die vollständige Ablehnung des Evangeliums seitens der Juden ist, ebenso wunderbar muss dem Uneingeweihten der Umstand erscheinen, dass die Heidenwelt, wo sie mit dem Herrn in Berührung kam, mit offenem Herzen seine neue Lehre aufgenommen hat. Woher kommt das? so fragt der Schüler. Auch hier wird er um die Antwort verlegen sein, es sei denn, dass man ihn darauf hingewiesen hätte, dass auch in der Heidenwelt die Empfänglichkeit für Christus vorbereitet worden ist.[1]) Die griechischen und römischen Philosophen hatten vielfach Anschauungen ausgesprochen, die sich mit denen des Christentums nahe berührten, auch in ihnen wohnte die Sehnsucht nach Erlösung, auch sie lehrten, dass »alle Menschen sich gleich nahe stehen und in gleicher Weise Gott zum Vater haben.« Um den Schülern das klarzumachen, weisen wir ganz elementar auf die Männer der Griechen und Römer hin, deren Anschauungen nahezu christliche genannt werden können, auf Sokrates und Plato, auf Kleanthes Wort: »Wir sind göttlichen Geschlechtes«, auf den unbekannten Gott der Athener, vor allen Dingen aber auf das sehnsüchtige Verlangen nach religiöser Befriedigung, das weite Kreise der heidnischen Bevölkerung ergriffen und in der Hinneigung zum jüdischen Monotheismus, im Proselytentum, seinen Ausdruck gefunden hatte[2]), und gewiss werden unsere Schüler das verstehen und mitempfinden, vorausgesetzt, dass es in einer ihrer Apperzeptionsfähigkeit entsprechenden Weise geschieht. — Unser einheitlich-anschauliches Lebensbild werden wir also mitten in die Zeit hineinstellen, in der es sich in Wirklichkeit abgespielt hat, wir werden diese Zeit nach ihrem Wesen im Umriss darstellen und einen Blick auf das sehnsüchtige Ringen und Streben des jüdischen, des griechischen und des römischen Volkes werfen. Dann wird der Person Jesu, die in der Fülle der Zeit erschien und die Erfüllung aller Sehnsucht brachte, die richtige Wert-

---

[1]) cf. Katzer, a. a. O. pg. 296 ff.

[2]) Vielleicht kann durch entsprechende Stücke des Lesebuches das notwendige Material geliefert werden, das dann in der Religionstunde seine Verwendung fände z. B. Stücke aus Hausraths neutestamentlicher Zeitgeschichte etc. Bezüglich des Sokrates ist unser Wunsch schon erfüllt. —

Digitized by Google

schätzung ihrer göttlichen Grösse entgegen getragen werden. Dadurch erhält das Bild Jesu den lebendigen zeitgeschichtlichen Hintergrund, den die ersten Leser der Evangelien nicht brauchten, der aber uns durch eine Zeitferne von zwei Jahrtausenden vollständig entschwunden ist.

Gigantisch, unerreichbar in ihrer sittlichen und religiösen Vollkommenheit ragt Christi Gestalt aus diesem Weltbilde hervor. Wie lösen wir die Aufgabe, dem Herrn durch anschauliche Zeichnung seines Lebens im Kindesherzen eine dauernde Wohnstätte zu bereiten?

Von den bisherigen Lösungsversuchen erscheinen uns als die wichtigsten: das schon mehrfach erwähnte Buch Bangs, »Das Leben Jesu«, zu dem als Ergänzung: »Das Leben unseres Heilandes im Wortlaut der Evangelien« erschienen ist, »Das Leben Jesu und der zweite Artikel« von Thrändorf, endlich Nippold, »Entwicklungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien,« ein Werk, das zwar nicht für die Schule geschrieben ist, aber doch dem Lehrer die vorzüglichsten Dienste leisten kann.[1])

Wir müssen zu den einzelnen Lösungen Stellung nehmen.

Nippolds Buch will den erwachsenen Gemeindegliedern Gelegenheit geben, im Allerheiligsten der Schrift, im Leben Jesu selbständig zu forschen. Es fällt somit nicht eigentlich unter unsere, von pädagogischen Gründen geleitete Betrachtung. Bei unseren praktischen Vorschlägen haben wir es dankbar benutzt, namentlich hat es uns für die Disposition des Lebens Jesu wertvolle Fingerzeige gegeben.

Wenden wir uns zu Thrändorf. Im ersten Teile dieser Arbeit ist der Zweck, den er erstrebt, und der Grund klargelegt, der ihn veranlasste, bloss dem Matthäus zu folgen. Thrändorf versucht es nicht, die einzelnen Geschichten innerhalb seines Textes organisch zu verbinden; am Schluss seines Buches aber giebt er durch eine Zusammenstellung der ihm eigentümlichen historischen Systeme, die er auf der vierten formalen Stufe jeder Einheit gewonnen hat, eine Geschichte Jesu nach folgender Disposition: A. Vorbereitung auf den Erlöser, B. Wirken des Erlösers, C. Erfolg der prophetischen Wirksamkeit, D. Kämpfe in Galiläa, E. Bekenntnis zu dem Erlöser, F. Leiden und Sterben, G. Auf-

[1]) Erst nach Vollendung dieser Arbeit ist der Verfasser mit der Abhandlung von Dr. Lietz im VI. Heft »Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar Jena« bekannt geworden. Unsere Grundsätze stimmen mit denen, die in Dr. Lietz' Arbeit zum Ausdruck kommen vielfach überein. Bezüglich der praktischen Lösung scheint es uns, als ob er manchmal zu radikal vorgegangen sei. Zur ausführlichen Auseinandersetzung ist leider hier kein Raum vorhanden. Wir wollen, um Missverständnissen vorzubeugen, nur darauf hinweisen, dass unsere Zweiteilung des Lebens Jesu eine Frucht der Lektüre des Nippoldschen Buches ist und nicht aus dem Aufsatze von Lietz stammt.

erstehung und himmlische Herrlichkeit. Ein prüfender Blick auf diese Gliederung und die ihr eingeordneten Geschichten zeigt, dass sie für die Darstellung eines einheitlich-anschaulichen Lebens Jesu nicht sonderlich geeignet ist. Sie stellt keine sich psychologisch steigernde Entwicklungsreihe dar, so steht z. B. die Bergpredigt mit ihren scharfen Spitzen gegen Buchstabendienst und Pharisäismus gleich am Anfang des Wirkens Jesu (B), wo noch gar kein Konflikt mit den Hierarchen Israels ausgebrochen ist, die Bitterkeit der Worte Jesu also allen Grund entbehrt; so giebt ferner der Text eine geschichtlich unmögliche Reihenfolge der Erzählungen, wenn er z. B. das Zerwürfnis mit seiner Familie vor die unfreundliche Aufnahme des Herrn in Nazareth setzt. Wird auch hinterher die Herstellung des richtigen Zusammenhangs versucht, so ist doch bei solcher Anordnung das Verständnis bei der ersten Behandlung gewiss sehr erschwert.

Für die Behauptung, dass »das an Stelle der biblischen Berichte nach subjektiver Willkür zusammengetragene Machwerk dem Schüler später beim Studium der Quellen mehr hinderlich als förderlich sei, weil es zu den vier Quellenberichten über das Leben Jesu noch einen fünften vom Lehrer entworfenen Bericht hinzufüge«[1]), hat Thrändorf keinen überzeugenden Beweis gebracht.

Gegen seine Worte aber lässt sich einwenden, dass in den Kreisen der Bürger und Arbeiter, die aus der Volksschule hervorgehen, von einem eigentlichen Studium der Quellen keine Rede ist. Wenn der schlichte Mann später in der Bibel liest, so thut er das zu seiner Erbauung, verfolgt aber durchaus keinen kritischen Zweck, und wir können nicht einsehen, wie dabei die harmonisierte Darstellung des Lebens Jesu, wie wir sie uns denken und die er in Kopf und Herz aufgenommen hat, eine Erschwerung der Vertiefung, eine Verwirrung des Verständnisses bedingen könne.

Eines geben wir freilich gerne zu und hoffen es später zu beweisen: der synoptische Jesus und der Logoschristus des Johannesevangeliums widersprechen einander nach ihrer gesamten Anlage, nach ihrem ganzen Wesen so sehr, dass beide nur mit Mühe oder gar nicht zu einem einheitlichen Ganzen vereinigt werden können. Warum aber sollen dann die drei anderen Evangelien nicht harmonisiert werden? Warum sollen dem Schüler die kostbaren Einzelzüge, die Markus und Lukas bringen, vorenthalten bleiben? Gewiss finden sich auch in den Synoptikern Widersprüche. Aber ihr Vorhandensein hindert durchaus nicht die Entstehung einer »zusammenstimmenden Gedankenreihe«, ja sie erscheinen nebensächlich, wenn man bedenkt, dass in allen drei Evangelien ein und derselbe Jesus dargestellt wird, dass die Grundanschauungen, die die Verfasser von Jesus haben, ganz

---

[1]) Jahrbuch XVII. pg. 15.

Digitized by Google

gleiche sind. Die einzelnen widersprechenden Angaben sind dann für den Gesamteindruck des Bildes von gar keiner Bedeutung. In der unterrichtlichen Gestaltung des Lebens Jesu lassen sie sich leicht beseitigen, ohne dass man den Quellen Gewalt anthut. —

Wenn aber später der einfache Mann bei der Lektüre auf recht sinnfällige Verschiedenheiten der Berichte stösst (z. B. zweimalige Speisung bei Markus und Matthäus; Salbung durch die Sünderin bei Lukas, durch Maria von Bethanien bei Matthäus und Markus), so erblicken wir darin kein Unglück. Sie können das Christusbild, das er im Herzen trägt, nicht mehr verdunkeln oder von seinem Wert auch nur ein Jota wegnehmen, zumal wir es im Unterricht ja auch nicht unterlassen haben, gelegentlich auf die mutmassliche Art und Weise der Entstehung der Evangelien hinzuweisen, natürlich ohne uns dabei auf die diesbezüglichen Hypothesen des Näheren einzulassen oder uns gar steif und fest auf den oder jenen Standpunkt zu stellen. Wir erzählen bei gegebener Veranlassung, dass unsere evangelischen Berichte erst lange nach Jesu Tod niedergeschrieben worden sind und zwar nicht von den Jüngern selbst, sondern von Gliedern der folgenden Generation. Wir machen die Schüler darauf aufmerksam, dass die mündliche Überlieferung, so fest sie sich auch an eine bestimmte Form gebunden, doch hie und da Änderungen an den Erzählungen natürlich unabsichtlich vorgenommen habe, und dass auf diese Weise die Abweichungen der einzelnen Berichte von einander entstanden und durch die schriftliche Fixierung festgehalten worden seien.[1])

Leicht lassen sich die Schüler dann überzeugen, dass man nicht mit unfehlbarer Sicherheit in den Berichten das Ursprüngliche von den späteren Zuthaten scheiden kann. Sie sehen ein, dass man das Leben Jesu nicht genau so zu rekonstruieren vermag, wie es sich in Wirklichkeit abgespielt hat, dass auch unser Lebensbild nicht bis in jede einzelne Szene hinein Anspruch auf Geschichtlichkeit erheben darf. Aber sie erkennen auch, dass es ganz gleichgültig ist, wo und aus welcher Veranlassung der Herr Jesus beispielsweise die Gleichnisse vom verlorenen Schaf und vom verlorenen Groschen erzählte. Dass er es nur bei passender Gelegenheit gethan, ist selbstverständlich. Eine ausserordentlich schöne Veranlassung bot sich ihm aber, als die Pharisäer seinen Umgang mit den Zöllnern und Sündern bekrittelten. Sollte er diese Gelegenheit nicht benutzt haben, um seinen Zuhörern die Idee der

---

[1]) Ausdrücklich verwahren wir uns nochmals gegen die Meinung, dass wir über die Evangelien zu Gericht sässen. Alle diese Winke geben wir gelegentlich; sie werden ihren Zweck auch so vollkommen erfüllen und unsere Schüler im späteren Leben vor grundlosen Sorgen und Bedenken bewahren, die ihnen bei der Lektüre der verschiedenen Evangelien aufsteigen können.

suchenden Liebe recht klar zu veranschaulichen? — Aber wie für die Stellung der eben genannten, so ist für die der meisten Erzählungen wenigstens die psychologische Wahrscheinlichkeit gegeben, und die genügt uns ja. Wir betonen das den Schülern gegenüber von Anfang an, bekennen bescheiden unser Nichtwissen, lenken aber — und das ist die Hauptsache — den Blick von den kleinen, unwesentlichen Einzelheiten und Widersprüchen auf die grosse, erhabene Gestalt des Heilandes, die wir ihnen trotz Thrändorfs hartem Wort von dem »Machwerk« auf Grund der drei ersten Evangelien zeichnen wollen. —

Gegen Thrändorfs einseitige Bevorzugung des Matthäusevangeliums haben wir aber Folgendes einzuwenden.

Es ist nach unserer Anschauung unmöglich, auf dem Matthäusevangelium allein ein klares, einheitlich-anschauliches Lebensbild Christi aufzubauen, ist doch nach Bernhard Weiss[1]) »in keinem der Evangelien auch nur der Versuch einer zusammenhängenden Lebensbeschreibung Jesu gemacht«, und im Matthäus am allerwenigsten. Das Evangelium erscheint als ein durchaus planvoll geordnetes, ein durchweg Reflexion und Kunst der Komposition verratendes Werk. Die sachliche Ordnung bedingte einen Umsturz der ursprünglichen Reihenfolge der einzelnen Erzählungen. Nach dem ersten Evangelium ist es unmöglich, eine Anschauung von der Entwicklung der evangelischen Geschichte zu gewinnen, denn Jesus sagt am Anfang ziemlich dasselbe wie am Schluss. In den Beziehungen zum Volk, den Gegnern, den Jüngern ändert sich wenig. Die Tendenz tritt in der Auswahl und vor allen Dingen in der Form der Erzählungen allzu deutlich zu Tage. Die zahlreichen Übergänge, Einschaltungen, die durch eine gewisse Zahlensymbolik in echt jüdischer Art beherrschte Gruppierung zeigen die bewusste Verarbeitung von Quellenstoffen.[2]) — Es ist hier nicht der Ort, diese Behauptungen durch Darstellung der Gliederung des Evangeliums zu beweisen, doch steht ihre Richtigkeit ausser allem Zweifel.[3]) Dass aber ein Evangelium, aus dem man nicht oder nur mit Mühe durch Zerreissen der sachlichen Gruppen eine Anschauung von der Entwickelung der evangelischen Geschichte gewinnen kann, nicht sonderlich geeignet ist, allein die Grundlage für die Darstellung des Lebens Jesu abzugeben, scheint uns klar zu sein. Auf einen weiteren Punkt sei ganz kurz hingewiesen. Man wird sagen: Thrändorf hat ja den Matthäus zum Teil wegen seiner Tendenz für geeigneter für seine Zwecke gehalten, als die andern Evangelien; denn gerade Matthäus

---

[1]) Leben Jesu I pg. 196.

[2]) cf. dazu Holtzmann, Handkommentar z. n. Test. I.

[3]) Keim tritt in seinen beiden Leben Jesu zwar sehr warm für das Matthäusevangelium ein, doch konnten wir uns beim besten Willen nicht zu seiner Anschauung bekehren.

sucht zu beweisen, dass Jesus der verheissene Messias sei; denn gerade er geht auf der Propheten Sehnen und Wünschen zurück, mit dem die Schüler doch eben erst bekannt geworden sind. Dem gegenüber bemerken wir, dass die Hinweisungen des Matthäus: »Auf dass erfüllet würde« doch öfters recht gezwungen und gesucht erscheinen, ja dass es nicht ausser dem Bereiche der Möglichkeit liegt, der Verfasser des Matthäus habe der Prophezeiung zu liebe die Erzählung aus dem Leben Jesu, wenn auch nur in Kleinigkeiten, modifiziert, man denke nur an den »Esel und das Füllen der lastbaren Eselin«[1]). Dann aber, und das ist die Hauptsache, ist es für uns Christen von durchaus untergeordnetem Interesse, ob von den prophetischen Weissagungen auch nur eine sich erfüllt hat[2]). Christus verliert dadurch absolut nichts, und ebensowenig würde er uns dann höher und erhabener erscheinen, wenn alle Prophezeiungen eingetroffen wären. Darum können wir die Notwendigkeit der Alleinherrschaft gerade des Buches, das aus ihrer Erfüllung die Folgerung der Messianität Jesu zieht, nicht anerkennen. Wir haben uns nicht deswegen in die Lektüre der Propheten vertieft, um darnach sagen zu können: »Jesus ist der verheissene Messias der Juden«, sondern nur, um zu erkennen, dass Jesus in seinem Denken und Thun namentlich im Anfang seines Wirkens vielfach auf den Propheten fusst, dass seine religiös-sittlichen Anschauungen aus den ihren hervorgewachsen sind, die sie dann freilich in ihrer Tiefe und Reinheit, in ihrer menschheitumfassenden Grösse und Erhabenheit weit, weit übertroffen haben. Wir wollen dadurch Jesu Person und Thätigkeit verständlicher machen, wollen den Gegensatz zwischen den partikularistischen Hoffnungen und Wünschen, wie sie von den Propheten gehegt wurden, und der allgemeinen Gottes- und Menschenliebe, die Jesus durch Wort und That predigte, der universalistischen Geistes- und Herzensgemeinschaft, die er gründete, recht lebhaft empfinden lassen, und hoffen, auf diese Art und Weise der Eigenart Jesu eher gerecht werden zu können, als dann, wenn wir ohne die Vorbereitung in die Besprechung seines Lebens eintreten würden. Es ist klar, dass die Erreichung dieses Zweckes nicht von der Lektüre des Matthäusevangeliums abhängig ist, ja wir meinen, dass das Evangelium durch seine gewaltsamen Hinweisungen von vorneherein den Schülern eine Wahrheit aufdrängt, die sich aus den andern Evangelien ganz unwillkürlich von selbst ergiebt, und dass dadurch die Selbstthätigkeit nach dieser Richtung hin gelähmt, den Kindern die Freude des Selbstfindens geraubt wird. — Aus allen diesen Gründen erscheint uns der Versuch, lediglich auf dem Matthäusevangelium ein ein-

---

[1]) Sach. 9. 9. Mt. 21. 2—5. Mk. 11. 2. Lk. 19. 30.
[2]) Meinhold a. a. O. pg. 43. pg. 99 ff. u. a.

heitliches, zusammenhängendes Leben Jesu zu konstruieren, als ein verfehlter, und wir müssen, so hoch wir Thrändorfs Buch in seinen Einzelheiten, namentlich hinsichtlich der methodischen Durchführung der einzelnen Stücke stellen, dies Urteil auf sein Werk als Ganzes ausdehnen.

Weiter soll uns der Lösungsversuch Bangs beschäftigen. Auf Seite 29 seines Buches sagt er: »Es handelt sich für mich und die Volksschule nicht um eine wissenschaftliche Biographie, nicht um eine theologisch-historische Leistung, sondern um ein pädagogischen und erbaulich-religiösen Zwecken dienendes Lebensbild.« Dass die ursprüngliche Folge der Ereignisse nicht überall mit unbezweifelbarer Sicherheit hergestellt werden kann, ist ihm unwesentlich; denn er will nicht den Glauben an die Reihenfolge der Erzählungen wecken, sondern er bezweckt durch das »pädagogisch-psychologische Mittel der historisch-pragmatischen Darstellung eine lebhafte und andauernd wachsende Teilnahme, die mit andern Mitteln nicht erzielbar ist.« Die hauptsächlichsten Grundsätze, nach denen das Lebensbild entworfen ist, sind: Alle vier Evangelien müssen berücksichtigt werden. Den äussern Rahmen bietet das Johannesevangelium, die Folge der Ereignisse zeigen die Synoptiker. Die öffentliche Wirksamkeit Christi hat etwa zwei Jahre gedauert. Für die pragmatische Entwicklung der Ereignisse ist massgebend des Heilands erlösende Absicht (Stiftung des Himmelreichs), die sich in die Gestalt des Messiastums kleidete, dieses aber allmählich umzubilden, zu erweitern, zu vergeistigen suchte, in diesem Bemühen zwar scheinbar scheiterte, jedoch durch den freiwilligen Versöhnungstod den Herrn Christus zu strahlender Herrlichkeit des Gottessohnes führte. So soll das Lebensbild wirkliches, entwicklungsfähiges, volles Menschenleben in echt innerer Freiheit und doch unter dem bedachten Rat der Vorsehung stehend zeigen. — Die Grundzüge des Bildes aber sind: I. Jesu Jugend und verborgenes Reifen. II. Amtsweihe und Amtsprobe. III. Amtsantritt zuerst im engen Jünger- und Verwandtenkreis, dann vor der Öffentlichkeit (Prophetenproklamation). IV. Das Segensjahr in Galiläa mit hoffnungsreichem Frühling, gewitterschwülem Sommer, stürmischem Herbst und ödem Winter. V. Der Entscheidungskampf um Jerusalem »mit seinen Angriffen und Rückzügen, seinem rauschenden und verrauschenden Messiasjubel, seinem Messiaskreuz und seinem Himmelsthron«.

Die methodischen Einheiten will Bang nach dreifachem Gesichtspunkt behandelt wissen. Zuerst im pragmatischen Rahmen, in der durch die Umstände gegebenen Bedeutung für den Herrn und die Seinen, sodann wird der ethisch-religiöse Wertgehalt herausgehoben und endlich der Ewigkeitsgehalt der Lehre oder That für das Reich Gottes zu erkennen gesucht. —

Wir versuchen eine Beleuchtung dieser Forderungen und

Behauptungen und entwickeln dabei unsere eigenen Ansichten und Grundsätze.

Zunächst stimmen wir mit der zuerst ausgesprochenen Ansicht Bangs vollkommen überein. Es zeigt sich, dass er unter der unglücklich gewählten Bezeichnung »historisch-pragmatisches Lebensbild« nichts anderes versteht, als was wir oben als Resultat unserer theoretisch-pädagogischen Erwägung gefunden haben: eine einheitlich-anschauliche Darstellung von Christi Wirken in einer psychologisch berechtigten Folge. Auch werden wir ihm darin Recht geben, wenn er behauptet, es sei unwesentlich, ob die ursprüngliche Reihenfolge der Ereignisse überall wiederhergestellt werden könne. Endlich geben wir auch den Satz zu, dass alle vier Evangelien bei dem Entwurf des Christusbildes berücksichtigt werden müssen. Nicht aber soll dabei das Johannesevangelium den Rahmen liefern, während die Synoptiker nur den Stoff zu seiner Ausfüllung hergeben. Nicht kann das ferner so geschehen, dass alle Evangelien als einander gleichwertige Quellen der Geschichte Jesu betrachtet werden, die auf die Gestaltung des Bildes gleichmässig bestimmend einwirken. Wir behaupten, dass bei einer Anschauung, die sich von dem Glauben an die unbedingte Autorität der Evangelien nicht frei macht, ein einheitliches Lebensbild Christi nicht gewonnen werden kann. Wer den Versuch ernsthaft nimmt, einen Entwicklungsgang Jesu zu rekonstruieren, der muss den Mut haben, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung auch in der Schule zu verwerten, soweit dies notwendig ist. So lehnen wir zunächst das Johannesevangelium als eine Geschichtsquelle ersten Ranges ab. Die Gründe für oder wider die Echtheit zu erörtern ist hier nicht der Ort.[1]) Aber selbst wenn Johannes der Verfasser des Evangeliums wäre, so würden wir doch, durch Inhalt und Form und die durch beide bedingte Stellung des Evangeliums zur religiösen Volkserziehung veranlasst, bei unserer ablehnenden Haltung bleiben müssen. Christus erscheint bei Johannes als der Logos, das vom Vater in Ewigkeit ausgehende, die Welt unumschränkt beherrschende Licht und Leben und Wort. Er ist der zur Erde niedergestiegene Gott, der seines ewigen Verhältnisses zum Vater sich entsinnt, der vom ersten Auftreten an den Anspruch auf den Messiasnamen erhebt, der sein eigenes Schicksal von Anfang an kennt, ja sogar in seiner ewigen Allwissenheit selbst vorausbestimmt hat, dessen Thaten

---

[1]) Vgl. Holtzmann, Handkommentar IV. Einleitg. — Keim, Geschichte Jesu von Nazara I pg. 103 ff. Protestantenbibel neuen Testaments pg. 258 ff. — Jülicher, Einleitung in d. n. T. pg. 238 ff. u 251 ff. — Hase, Gesch. Js. pg. 26 f. (in der Gnosis I pg. 124 ff hält Hase die Echtheit noch fest), Keim, Gesch. Js. pg. 38 ff. Zittel, Entstehg. d. Bibel pg. 209 ff. Für die Echtheit: Beyschlag, Leben Js. I. — Weiss, Leben Jesu I. — Leuschner, Das Evangelium St. Johannis. — Matthes, Das Urbild Christi pg 12 ff.

kein Ausfluss leid- und notstillender Erbarmung sondern Spiegelungen der Herrlichkeit des eingeborenen Sohnes sind. Die Geschichtsdarstellung des Evangeliums ist so beherrscht von der darüberstehenden Idee, dass das Geschichtliche zur blossen Darstellungsform der letzteren herabgedrückt erscheint.

Dieser Christus wächst dem gewöhnlichen Volke nicht ins Herz. Wir sind überzeugt, dass die Lektüre des Johannesevangeliums für den schlichten Bürger und Bauer keine Freude, keine Erbauung bedeutet, sondern eine schwere Arbeit, die er je eher je lieber aufgiebt. Die unendlichen, lang und breit ausgesponnenen begrifflichen Entwickelungen, die mittelst der seltsamsten Gedankenverschlingungen immer wieder zum Ausgangspunkt zurückkehren und sich fast stets um dasselbe Thema, das Selbstzeugnis des Gottessohnes drehen, eine gewisse, dadurch hervorgerufene Monotonie, die über dem Ganzen lagert, dieses thörichte, durch die eigentümliche Wahl der Bilder und Worte geförderte, fleischliche Missverstehen, dem Christus durch einen einzigen Satz ein Ende bereiten könnte, endlich der Gedanke, der dem Leser unwillkürlich kommt, dass für einen Gott das Leiden und Sterben eigentlich nicht schwer und verdienstvoll sei: alles hilft zusammen, um solche Wirkung hervorzurufen. Wenn unser Volk den Herrn noch lieb hat, so ist das in der Hauptsache nicht durch den Logoschristus sondern durch den synoptischen Jesus bewirkt, der in echt menschlicher, auch der bescheidensten Bildung kongenialer Weise auftritt, der mit beiden Füssen auf der Erde steht und dem, der an ihn glaubt, den Weg zeigt, der hinaufführt zum ewigen Vater in die Höhe. — Wie kann dagegen das fleischgewordene Wort uns ein ideales Vorbild sein? Himmelhoch steht dieser Christus in seiner Göttlichkeit über dem armen Erdenbewohner. Ihm ähnlich werden zu wollen ist eine Thorheit.

Darum wird auch für den gewöhnlichen Mann der johanneische Christus immer fremdartig und schwerverständlich bleiben. Er hat keinerlei Neigung für diese Art der Darstellung; er will Thatsachen, Ereignisse und und keine Reflexionen darüber, die immer wieder auf dieselbe Sache hinauslaufen. Wenn er auf eine Predigt hören und sie beherzigen soll, dann muss sie in klaren, leicht verständlichen, kurzen Gedankengängen einhergehen und nicht in der ermüdenden Breite des Johannes. Darum greift ihm auch der Jesus der Synoptiker so ans Herz. Alle Bedingungen der Volkstümlichkeit sind hier erfüllt. Da versteht er und erkennt in dem rührenden, kindlichen Vertrauen Christi auf Gott das ihm ähnliche, sympathische Menschentum, da blickt er nicht nur in scheuer Bewunderung zu ihm empor, nein! da fühlt und handelt er mit; er nimmt leidenschaftlich Partei für Christus in seinem Kampf gegen Buchstabendienst, Heuchelei und Falschheit; er erhebt sich an der, freundliche Liebe und erbarmende Gnade atmenden Gestalt des

Erlösers empor in die Sphären reiner Andacht; er zittert und bebt mit ihm in den Augenblicken der Angst und Seelennot; er ist bis ins tiefste Herz erschüttert, wenn des Heilandes Haupt sich neigt; er triumphiert mit dem Auferstandenen über Grab und Vergänglichkeit. Da liebt er mit seinem ganzen Herzen, da giebt er mit seinem Fühlen und Wollen dem Heiland sich hin und wird an seiner treuen Hand ins ewige Vaterhaus geführt.

Die natürliche Neigung des Volkes muss in diesem Fall für die Lehrer des Volkes ein besimmender Fingerzeig sein. Für sie kommen aber ausserdem noch pädagogisch-psychologische Erwägungen in Betracht. Der Mangel jeglicher psychologischer Entwickelung des johanneischen Christus macht es von vorneherein unmöglich ein Interesse und Teilnahme erzeugendes Leben Jesu zu konstruieren. Der Hauptreiz des Bildes, das allmähliche, tiefergreifende Wachsen der jüdischen, partikularistischen Messiasvorstellung zur Idee einer universalistischen Erlösungsreligion fällt weg, wenn Christus von Anfang an seinen eigenen Ausgang und natürlich auch die Gesamtentwicklung seiner Religion vorausschaut. Es ist weiter gewiss nicht der psychologischen Entwickelung gemäss, wenn die Feindschaft zwischen dem Herrn und den isrealitischen Gesetzhütern gleich in ihrer vollen Grösse da ist, ohne dass man ihre Entstehung und ihr Wachstum verfolgen könnte. Es entspricht keineswegs den psychologischen Entwicklungsgesetzen eines Lebens, wenn der junge, unbekannte Prophet gleich am Anfang seiner öffentlichen Thätigkeit die Führer seines Volkes durch die Tempelreinigung so ostentativ herausfordert, ohne erst einen Versuch gemacht zu haben, seinen Plan auf gütlichem Weg zu verwirklichen. Ferner fehlt dem Johannesevangelium jene Zeit freudiger Hoffnung, begeisterten Zujubelns, jene heitere segensreiche Periode des galiläischen Frühlings, die die Synoptiker so schön erzählen.[1]) Darum ist das Christusbild nach Johannes unvollständig, einseitig. Auch bietet es aus der späteren Zeit eine so geringe Zahl von Geschichten, dass das Kind, das nach Anschauung von Thatsachen lechzt, unbefriedigt bleiben muss.

(Schluss folgt.)

---

[1]) Einzige Ausnahme: Hochzeit zu Kana. Aber diese Erzählung kann nicht die ganze Zeit der Freude und Hoffnung ersetzen, wenn sie auch ein charakteristischer Zug daraus ist. Sie lässt nur in einen kleinen Familienkreis hineinblicken, gestattet aber keinen Blick in die öffentliche Wirksamkeit in den Schulen und auf den Märkten. —

B. Mitteilungen.

I. Der Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Die Zahl der Mitglieder des Vereins betrug im Anfange des Jahres 1896 nicht ganz 600, während jetzt die Zahl 800 schon bedeutend überschritten und noch fortwährend im Wachsen begriffen ist. Diese erfreuliche Erscheinung beweist uns, dass die Leitung des Vereins den rechten Weg eingeschlagen hat, die Lehrerschaft des westlichen Deutschlands für die Herbartische Philosophie und Pädagogik zu interessieren. Hinsichtlich der Verteilung der Mitglieder kommen auf Elberfeld 132, Barmen 85, Lennep-Remscheid 49, Solingen 51, Düsseldorf 35, Mettmann 33, Essen 38, Mülheim a. d. Ruhr 51. Auf Westfalen kommen etwa 140, auf die kleineren Orte des Niederrheins etwa 60. An Verbreitung hat der Verein im letzten Jahre besonders in Westfalen gewonnen, leider nicht nördlich von der Lippe im Münsterlande, Ravensberg und Paderborn. In den rheinischen Bezirken Cöln-Koblenz-Trier hat der Verein jetzt 25 Mitglieder, im vorigen Jahre nur 7. Es ist auffällig, dafs die Lehrerschaft des Hunsrücks, der Eifel und des Westerwaldes sich in ihrer Gesamtheit noch so wenig an dem pädagogischen Leben beteiligt, welches der Verein hier hervorgerufen hat.

Dagegen ist durch die rastlose Wirksamkeit der Herren De Raaf und Geluk und einiger Amsterdamer Rektoren, die mit mehreren unserer Vereinsmitglieder in reger Verbindung stehen, in Holland ein lebhaftes Interesse für »de nieuwere richting in de paedagogiek« wachgerufen worden. Die Schriften der Herbartischen Schule stehen bei den Holländern in grossem Ansehen; bisher sind folgende Werke ins Holländische übersetzt worden: Allihns Allgemeine Ethik (1865), Herbarts Encyklopädie der Philosophie (1866), Dörpfelds Denken und Gedächtnis (1886), Wigets Formale Stufen (1893, 2. Aufl. 1896), Ufers Vorschule (1894), Langes Apperzeption (1895) und die Lehrbücher der empirischen Psychologie von Zimmermann (1867), Drbal (1868) und Lindner (1896). Daneben weist die holländische pädagogische Litteratur eine Reihe vorzüglicher Originalwerke im Geiste Herbarts auf. Die Anhänger Herbarts in Holland haben eine eigene Zeitschrift mit etwa 700 Lesern und bilden eine »Vereinigung für Pädagogik«, die wie unser Verein jährlich zwei Sitzungen hält.

Die 24. Hauptversammlung unseres Vereins tagte am Montag, den 28. Dezember 1896, im Schützenhause zu Barmen. Die Zahl der Teilnehmer betrug etwa 150; der Reporter der Kölnischen Zeitung schätzte sie auf 200

Digitized by Google

Zwar waren der erste Vorsitzende und die beiden Referenten am Erscheinen verhindert, aber die Sitzung nahm trotzdem einen ausgezeichneten Verlauf. Herr Börger aus Elberfeld eröffnete um 10 Uhr die Verhandlungen, indem er die Anwesenden und besonders Herrn Regierungs- und Schulrat Klowe aus Düsseldorf und Herrn Kreisschulinspektor Reichert aus Barmen begrüfste und dann auf die Bedeutung der Themata hinwies, die auf der Tagesordnung standen. Man habe den Anhängern Herbarts oft vorgeworfen, sie legten nur Wert auf ein methodisches Lehrverfahren, schätzten aber den Wert einer charaktervollen Persönlichkeit für die Schularbeit zu gering. Herr Dr. Lange, der uns längst als ein tüchtiger Schulmann bekannt ist, hat in seinem Aufsatze, der unserer Besprechung zu Grunde legt, in trefflicher Weise gezeigt, dass jener Vorwurf keine Berechtigung hat. Ebenso gebührt der zweiten Abhandlung, über welche wir beraten wollen, unsere ganze Aufmerksamkeit, weil sie eine Frage behandelt, die bis jetzt kaum erörtert ist.

Die Versammlung beschäftigte sich am Vormittage mit dem Thema, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit von Dr. Lange zu Plauen i. V. Der Herr Verfasser entwickelt folgende Gedanken: Zwar liegt schon in den Bildungsstoffen an und für sich eine erziehende Kraft; aber wenn sie in methodischer Weise den Schülern vermittelt werden, ist ihre erziehliche Wirkung noch grösser. Eine gute Methode muss sich aber nicht nur nach der Art des Lehrstoffes richten, sondern auch die Gesetzmässigkeit des geistigen Lebens berücksichtigen. Wir haben einen gesicherten Bestand psychologischer Thatsachen und Gesetze, und damit ist die Möglichkeit einer wissenschaftlich begründeten Methode gegeben. Die Schule Herbarts hat eine solche in ihren Grundlinien ausgebildet, die nur in ihren Einzelheiten noch vervollkommnet werden muss. Ein psychologisch begründetes Lehrverfahren ist der Persönlichkeit des Lehrers nicht gefährlich, sondern verleiht seiner Arbeit vielmehr die rechte Kraft und Sicherheit. Aber die Erfahrung, dass manche Lehrer trotz aller methodischen Kunst doch recht wenig Einfluss auf die Gesinnung der Schüler ausüben, muss uns davor bewahren, der Lehrmethode eine gewisse Unfehlbarkeit zuzuschreiben. Neben ihr ist noch ein anderer Faktor von ausschlaggebender Wirkung. Es muss sich der Einfluss einer tüchtigen Persönlichkeit mit ihr verbinden, wenn im Berufe das Höchste erreicht werden soll. Die Kennzeichen einer tüchtigen Persönlichkeit liegen weniger in den Vorzügen der körperlichen Erscheinung, sondern in der geistigen Regsamkeit des Lehrers. Er muss es verstehen, seine Lehrweise der Eigenart der Schüler und den besonderen Verhältnissen anzupassen. Dazu gehört auch, dass er in Haltung, Sprache und Lerneifer sich selber der grössten Selbstzucht befleissigt und im Verkehr mit den Kindern die Wärme des Gefühls nicht vermissen lässt. Das Vorbild des verehrten Lehrers spornt den Schüler zur Nacheiferung an. Insbesondere kann durch die Schule das religiöse Leben des Kindes nur dann geweckt werden, wenn der Lehrer im Unterrichte giebt, was er in seinem Herzen selbst erfahren hat. Endlich ist es für die pädagogische Wirksamkeit des Lehrers erforderlich, dass sein

Wollen und Können unter der Zucht einer wissenschaftlichen Methode immer mehr erstarken; methodische Schulung ist der beste Weg zur Ausreifung einer vorbildlichen Lehrerpersönlichkeit. Zum Schluss wird noch darauf hingewiesen, dass die (Kgl. Sächsische) Regierung nicht, wie anderwärts geschieht, durch unpädagogische Massnahmen die Bildung wirklicher Persönlichkeiten im Lehrerstande verhindert. Zwangsweise Einführung eines Lesebuches für grössere Gebiete, Monopolisierung gewisser Lehrbücher, Zeichenhefte u. s. w. schädigen die Lehrerpersönlichkeit. Notwendig ist, dass die Regelung der Schularbeit in jedem Lehrkörper aus der gemeinsamen Beratung aller Beteiligten hervorgeht. Die pädagogische Freiheit, ohne welche sich keine rechten Persönlichkeit entwickeln kann, ist ein Kleinod, das wir dankbar zu schätzen wissen; wir bedürfen ihrer zur erfolgreichen, berufsfreudigen Wirksamkeit so sehr wie des täglichen Brotes; sie legt uns aber auch die Verpflichtung auf, rastlos an der Ausbildung unseres inneren Menschen zu arbeiten.

Dieses Referat bildete die Unterlage für eine sehr lebhafte Diskussion, die sich über Wert und Möglichkeit einer wissenschaftlich begründeten Lehrmethode und über die erziehliche Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit erstreckte.

Eine auf psychologischen Lehrsätzen beruhende Methode stellt den Lehrer auf eigene Füsse und weckt seine eigene Überzeugung. Durch eingehende Studien über die Eigentümlichkeit des kindlichen Seelenlebens entwindet er sich den beengenden Fesseln vorgeschriebener Regeln und Manieren, die am grünen Tisch von Willkür oder Gutdünken ersonnen sind. Psychologische Kenntnis macht auch frei von dem Banne des Herkommens und der Gewohnheit, die das pädagogische Bewusstsein des Lehrers so leicht und gern einschläfern. Bei widerstreitenden Meinungen auf dem Gebiete des Unterrichts ist ein psychologisches Lehrverfahren ein zuverlässiger Leiter, weil feststehende Thatsachen und wissenschaftliche Gründe entscheiden. Wer sich nur auf seine subjektive Erfahrung berufen will, wird zur endgültigen Entscheidung einer pädagogischen Streitfrage nichts beitragen. Vielfach ist es so, dass die eigene Erfahrung ins Feld geführt wird, wenn die rechten Gründe ausgegangen sind. Ferner ist es eine Thatsache, dass das psychologische Lehrverfahren ganz besonders dahin wirkt, die Berufsfreudigkeit und Arbeitskraft des Lehrers und ebenso die Freude des Schülers am Unterricht beträchtlich zu vermehren. Dies bezeugen namentlich die Lehrer, die erst im vorgerückteren Alter mit der Herbart-Zillerschen Lehre von den formalen Stufen bekannt geworden sind. Der gesamte Unterricht erhält dadurch eine Frische und Regsamkeit, die für den erziehlichen Erfolg von der grössten Wichtigkeit ist. Endlich dient eine so vertiefte und geförderte Berufsthätigkeit auch zur Hebung des Standes und macht absprechende Urteile, wie sie von Treitschke u. a. über uns gefällt worden sind, in Zukunft unmöglich. Wenn so der Wert der psychologisch begründeten Lehrmethode auch unzweifelhaft feststeht, so ist andrerseits doch auch nicht zu verkennen, dass ihre Anwendung

nicht in jedem Falle einen sichern Erfolg verbürgt, weil neben der Schule noch viele andere Faktoren auf den kindlichen Geist einwirken.

Bezüglich der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Lehrmethode wurde hervorgehoben, dafs es einen gesicherten Bestand allgemein anerkannter Wahrheiten nicht giebt. Wohl sei man darüber einig, dass sich das Vorstellungsleben des Kindes absichtlich beeinflussen lasse, aber über die Entstehung des Willens und des Gefühllebens gehen die Ansichten leider noch weit auseinander. Von philosophischer Seite wird behauptet, nicht die Vorstellung, sondern der Wille sei das Ursprüngliche im Seelenleben, und von theologischer Seite wird gewissermassen die Freiheit des Willens direkt geleugnet. Die reine Erfahrungspsychologie ist also streng genommen zur wissenschaftlichen Begründung der psychologischen Lehrmethode nicht ausreichend. Die Psychologie kann der metaphysischen Grundlage nicht entbehren.

Allgemein anerkannt wurde, dass eine vorbildliche Lehrerpersönlichkeit für den Erfolg des Unterrichts von der allergrössten Bedeutung ist. Sie zeigt dem Schüler in unmittelbarer Anschauung, was er werden soll. Gegen Lange wurde aber der Vorwurf erhoben, er fasse den Begriff der Lehrerpersönlichkeit viel zu einseitig und abstrakt, weil er sie nur zur Schularbeit in Beziehung setze und die soziale, kirchliche und politische Seite der Lehrerpersönlichkeit nicht beachte, wo trotz aller methodischen Vorbildlichkeit doch oft manches zu wünschen übrig bleibe. Hierzu wurde bemerkt, dass Lange das Verhältnis zwischen Methode und Persönlichkeit nur im allgemeinen habe darstellen wollen, nicht aber den materiellen Inhalt des Begriffs Persönlichkeit Ein andrer Vorwurf, es fehle in der Langeschen Arbeit leider der entschiedene Hinweis darauf, dass der Lehrer ohne göttliche Hülfe machtlos sei, konnte durch wörtliche Anführung mehrerer Sätze des Aufsatzes leicht widerlegt werden. Von mehreren Seiten bestritten und verteidigt wurde der Gedanke, dass die methodische Schulung der »beste« Weg zur Ausbildung einer charaktervollen Lehrerpersönlichkeit sei. Es wurde hervorgehoben, dafs das wissenschaftliche Studium und ferner das Verhältnis zum Leben für die Charakterbildung des Lehrers vielleicht noch von grösserer Bedeutung ist.

Als besonders verdienstlich wurde es bezeichnet, wie Lange dargelegt hat, Methode und Persönlichkeit seien Begriffe, die sich gegenseitig bedingen müssen, wenn die pädagogische Arbeit nicht vergeblich sein soll. Es ist ein grosser Irrtum, wenn heute noch jemand glaubt, vermöge seiner methodischen Geschicklichkeit allein vermöchte er erziehlich zu wirken. Aber es ist auch ein grosser Wahn, wenn jemand meint, man brauche nur ein guter und vorzüglicher Mensch zu sein, um einen fruchtbringenden Unterricht erteilen zu können. — —

Eine Anzahl der Teilnehmer vereinigte sich zu einem gemeinschaftlichen Mitttagessen, bei dem der Vorsitzende in seiner Tischrede zur weiteren Gründung kleinerer Herbartkränzchen aufforderte, damit das innere Erstarken des Vereins mit seinem äusseren Wachstum gleichen Schritt halte. — —.

Digitized by Google

Am Nachmittage wurde von 3—5 Uhr verhandelt über das Thema: Die Bedeutung guter bildlicher Darstellungen in Schulbüchern und die Verwertung der Lesebuchbilder von R. Leite, Rektor in Elberfeld. In dem theoretischen Teil seiner Abhandlung hat der Herr Referent ausgeführt: der Schatz von wirklichen Kunstwerken auf dem Gebiete der Malerei und des Zeichnens wird im Volke noch viel zu wenig gewürdigt, weil es auch die Volksschule allgemein an einer sorgfältigen Anleitung zum richtigen Verständnis eines Kupfers, Holzschnittes oder Gemäldes fehlen lässt. Referent setzt sich nun zuerst mit den Gegnern von illustrierten Schul- und Lesebüchern auseinander. Die Gegner behaupten: Bilder verleiten den Schüler zum Spielen und veranlassen ihn, das Buch mit Farbe oder Tinte zu besudeln; es lässt sich auch keine geeignete Auswahl von Bildern für pädagogische Zwecke herstellen. Diese Behauptungen sind nicht stichhaltig; der Lehrer muss es verstehen, Interesse an der Illustration zu wecken, um dadurch allerlei Allotria und Unaufmerksamkeit zu verhindern; auch zeigt ein Streifzug durch unsere illustrierten Wochen- und Monatsschriften, dass an geeignetem Material kein Mangel ist. Es wird dann gezeigt, welchen Wert die Lesebuchbilder haben. Sie fördern das geistige Leben, weil sie wichtige Gegenstände und Handlungen deutlicher als die blosse Beschreibung und Erzählung veranschaulichen und einprägen. Sie wirken ästhetisch und sittlich veredelnd, weil sie die Augen für die Schönheiten und Feinheiten anderer künstlerischer Darstellungen öffnen. Um aber als Vorschule der Kunstbetrachtung dienen zu können, sind an die Illustrationen der Schulbücher besondere Anforderungen zu stellen. Zunächst ist wünschenswert, dass Bilder aus allen Stoffgebieten vorkommen und möglichst in farbiger Darstellung geboten werden. Ausserdem müssen aber die Bilder des Lesebuches den ästhetischen Forderungen genügen, nicht nur wahr und einfach, sondern auch klar und deutlich sein und alles Anstössige vermeiden; ebenso darf die technische Ausführung nicht die nötige Sauberkeit vermissen lassen. Endlich wird noch ausführlich erörtert, wie die Bilder unterrichtlich behandelt werden müssen. Der Einsicht des Lehrers bleibt es überlassen, an welcher Stelle im Gange einer Lektion ein Bild besprochen werden soll. Die Besprechung selber mufs jedoch in bestimmter Ordnung vor sich gehen. Bezüglich der Lehrform beherzige man das Wort Herbarts: Freies, belebtes Gespräch führt der ästhetischen Stimmung am nächsten, und sinniges Alleinsein hilft sie vollenden! Für den Erfolg der Belehrungen dieser Art ist es wichtig, dass der Lehrer eine Persönlichkeit ist, die selbst ein helles Auge, offenen Sinn und empfängliches Herz für schöne und gute Illustrationen, Bilder und Wandgemälde hat, um imstande zu sein, ein schönes Bild gleichsam als ein edles Samenkorn in die Seele des Kindes hineinzupflanzen.

Auch an dieses Referat knüpfte sich eine sehr eingehende Besprechung. Vorab wurde bemerkt, dass die Anschauung von Objekten der Natur und Kunst unter allen Umständen ihrer bildlichen Darstellung vorzuziehen sei. Jedoch ist die Veranschaulichung durch Bilder nicht zu entbehren, weil die

meisten historischen und geographischen Verhältnisse sich nur auf diesem Wege der konkreten Anschauung näher bringen lassen. Man stimmte mit dem Referenten darin überein, dass sich im voraus nicht bestimmen lasse, an welcher Stelle im Gange der formalen Stufen das Bild aufzutreten habe. Auch war man mit ihm darin einverstanden, dass in der Regel die Bilder eingehend erklärt werden müssten. Um den Kindern die Bilder verständlich zu machen, ist aber die Anschauung und Erklärung derselben nicht genügend. Man muss die Klasse vorher ins Freie geführt haben, ein Landschaftsbild, ein Dorf, eine Stadt u. s. w. zu betrachten und in der Natur die perspektivischen Verhältnisse, Farben, Licht und Schatten zu erkennen und einen bestimmten Teil des wirklichen Anschauungskreises mit einem Rahmen zu umkleiden. Da muss man erklären, was Vorder- und Hintergrund ist, weshalb dieselben Gegenstände oft in verschiedener Grösse erscheinen, welcher Teil hell und deutlich und welcher dunkel und verschwommen erscheint und woher das rührt. Solche Übungen müssen wiederholt angestellt werden, wenn das Auge des Kindes für den Anblick schöner Bilder und Zeichnungen geschult werden soll. Desgleichen ist es nötig, die Kinder anzuleiten, die in Gedichten und Lesestücken erzählten Begebenheiten sich als lebendige Scenen und weiter als Gemälde zu denken. Das ist anfangs etwas schwierig; aber nach wiederholten Versuchen gerät es auch den Schülern der Volksschule, sich Handlungen und Gegenstände im Geiste lebhaft vorzustellen. Wessen Phantasie so geübt ist, der bringt den Bildern des Lesebuches und später den wirklichen Kunstwerken oder den Reproduktionen solcher ein viel grösseres Interesse und Verständnis entgegen. Ferner wurde erörtert, ob es nicht zweckmässiger sei, die Bilder als besonderen Anhang zu bringen, anstatt sie im Lesebuche zu verstreuen. Beide Arten der Anordnung haben ihre Vorzüge und ihre Mängel; wichtiger ist es, dass überhaupt Bilder da sind und zweckmässig erklärt werden. Es wurde beklagt, dass die Volksschulen in ihrer Ausstattung mit künstlerischem Veranschaulichungsmaterial so sehr gegen die höheren Schulen zurückstehen. Die Kinder der ärmeren Leute sind in dieser Hinsicht bedürftiger als die Kinder aus vornehmen Familien, die schon zu Hause viel mehr ästhetische Anregungen empfangen. Endlich erfuhren auch die dem Referate nachfolgenden praktischen Lehrbeispiele eine scharfe Kritik, in der auseinandergesetzt wurde, dass der Herr Referent einige Bilder aus dem Lesebuche von Gabriel und Supprian teils nicht genügend oder falsch erklärt habe, teils nicht erkannt habe, dass sie nur Theatermache sind.

Etwas nach 5 Uhr schloss der Vorsitzende die Verhandlungen mit dem Wunsche, dass jeder Anwesende an seinem Teile dazu beitragen möchte, die angeregten Fragen in der Schulpraxis zu verwirklichen.

Zum Schlusse wollen wir noch erwähnen, dass die diesjährige Einladungsschrift, die der vorzüglich bewährten Redaktion durch Herrn Rektor Lomberg in Elberfeld untersteht, ausser den Referaten noch eine Anzahl zwar kleinerer, aber vortrefflicher Aufsätze und Mitteilungen enthält, die zu dem Vereinsleben in Beziehung stehen. Julius Honke.

---

2. Religionsunterricht, Schule und Kirche.

Seit der Stand der Volksschullehrer in der Aufwärtsbewegung begriffen ist, hat sich die Volksschule und mit ihr der Lehrerstand allmählich von der Kirche losgelöst. In den Orten, in denen ein Direktor an der Spitze des Kollegiums steht, hat diese Loslösung bereits ihren Abschluss gefunden. Denn dass hier noch der Geistliche, als offizieller Vertreter der Kirche, Inspektor des Religionsunterrichtes ist, ist selbstverständlich und kaum anfechtbar. Der Religionsunterricht wird aber immer ein Bindeglied zwischen Schule und Kirche bleiben. Damit scheint freilich auch ein bleibendes Streitobjekt zwischen dem Stand der Lehrer und der Geistlichen gegeben zu sein. Wir denken hier nicht an die Frage, ob der Religionsunterricht vom Lehrer oder vom Geistlichen zu erteilen ist. Bei uns in Sachsen ist dies glücklicherweise keine Frage. Aber es fragt sich thatsächlich, wieweit die Selbständigkeit des Lehrers in der Behandlung dieses Unterrichtszweiges geht. Eine kürzlich erschienene Schrift (»Praktische Winke für die nicht länger mehr aufzuschiebende Revision das in den Volksschulen des Königreichs Sachsen eingeführten Memorierstoffs, zugleich als Antwort auf die vom Allgemeinen Sächsischen Lehrerverein herausgegebene Denkschrift: ‚Den religiösen Memorierstoff betr.'« von Dr. R. Lempe, Pfarrer zu Kieritsch. Leipzig, Fr. Richter, 1896) veranlasst uns, diese Frage etwas näher ins Auge zu fassen.

In der erwähnten Denkschrift (Sächsische Schulzeitung 1891 No 26) wird nach einer warmen Würdigung des Religionsunterrichtes Verkürzung und Vereinfachung der zu lernenden Spruchmenge, Verminderung der Gesangbuchslieder und Beschränkung auf die ersten zwei Hauptstücke des Katechismus gefordert. Diese Forderungen sind durchgängig pädagogisch begründet. Bei der Würdigung der Bedeutung des Religionsunterrichts fehlt die Beziehung zur Kirche; die pädagogische Kritik unserer Kirchenlieder kann man nicht gerade gelungen nennen; die Erklärungen Luthers zum zweiten Hauptstück scheinen uns nicht in ihrer ganzen Bedeutung gewürdigt. Aber das sind Einzelheiten. Die Hauptsache ist uns hier, dass Liebe zum Christentum und zur evangelischen Kirche aus der Denkschrift spricht und dass nur der Wunsch, ihr in der Volksschule möglichst treu zu dienen, zu jenen Forderungen geführt hat. Dies sagt die Denkschrift mit klaren Worten.

Was ist nun der wesentliche Inhalt von Lempes Buch? Es besteht aus einem positiven und einem negativen Teil. Jener behandelt das Spruchmaterial. Was er Selbständiges an Forderungen und Vorschlägen bringt, ist unwesentlicher Natur. Das Wesentliche ist bereits von Tolmer und von Zeschwitz, besonders auch von der Denkschrift gesagt und zwar von dieser in kürzerer und klarerer Weise. Der Hauptnachdruck liegt daher auf dem zweiten negativen Teil, in dem Lempe polemisch gegen die Denkschrift vorgeht. Wir tadeln es nun keineswegs, dass dies geschieht; wir

Digitized by Google

freuen uns vielmehr darüber, dass diese wichtige Frage wieder neue Anregung erfährt. Wenn Lempe überall wie z. B. S. 26 sachlich vorgegangen wäre, würde diese Freude eine reine sein. Dies ist nun leider nicht der Fall. Die Art der Polemik ist es, die uns veranlasst, dagegen aufzutreten. An den 150 Sprüchen des Memorierstoffes übt der Verfasser selbst nach Auswahl, Inhalt und Anordnung Kritik und stimmt deshalb im allgemeinen der Denkschrift zu. Er selbst bezeichnet die Revision des Memorierstoffes als eine nicht länger mehr aufzuschiebende. Anders ist es mit den Kirchenliedern und mit dem Katechismus. Dem Volksschullehrer, der auch diese beiden Stoffe — nicht etwa aus dem Unterricht verbannt, sondern — pädagogisch zu beurteilen wagt, ruft er ein drohendes Quos ego! entgegen. Wenn man ihm vorhalten würde, dass er ja selbst Aussprüche der Schrift, die doch gewiss zum mindesten ebenso pietätvoll behandelt werden müssen, wie Kirchenlieder und Katechismus, zu kritisieren wagt, dann müsste er, wenn er offen redete, antworten: Ja Bauer, das ist ganz was andres. Er verwehrt dem Volksschullehrerstand, über seine Arbeit selbständig nachzudenken. Aber das wäre immer noch ein Standpunkt, mit dem sich reden liesse. Das Schlimmere ist, dass er die Aufrichtigkeit in den Bestrebungen der Lehrerschaft, die auf Reform des Religionsunterrichts hinzielen, in Zweifel zieht; der Unglaube ist nach ihm die verborgene Wurzel dieser Bestrebungen. Man stutzt schon bei folgender Stelle: »Wenn in der soeben erwähnten Denkschrift unter No. 2 [III a 2] die Frage aufgeworfen wird, ‚warum man wohl seiner Zeit derartige Sprüche‘ — nämlich lehrhaft dogmatische — ‚in die Auswahl aufgenommen haben mag?‘ so klingt diese Frage, wenigstens im Munde eines Religionslehrers, sonderbar.« (S. 4). Aus einer unschuldigen, notwendigen Erwägung wird ein Strick gedreht. Später heisst es: »Man begreift schwer, wie man auf diese Forderung der Verminderung des religiösen Lernstoffes kommen kann; sie ist nur ein Beweis mehr dafür, wie das Streben eines gottlob nicht grossen Lehrerkreises unserer Zeit dahin geht, den religiösen Bildungsstoff so sehr als möglich zu beschneiden.« (S. 21). Die Denkschrift hat sich nämlich der Gottlosigkeit schuldig gemacht, aus pädagogischen Gründen statt 22 16 Kirchenlieder, die in der Schule gelernt werden sollen, zu fordern. Bei dem »Mäkeln an unsern alten Kernliedern« d. h. Beurteilung nach pädagogischen Gesichtspunkten »hat man bedauerlicherweise von dem Geiste, der aus ihnen weht, wenig Ahnung.« (S. 24). Und doch würdigt sie die Denkschrift in verständnisvoller Weise und sagt von ihnen, dass sie, die besten unserer Kirchenlieder »so lange Gold, Gold bleibt, auch nimmer vom Lehrplan unserer Schule gestrichen werden möchten.« (III B. 7 a). Ferner sagt Lempe: »Überschwenglich und weniger passend kann der Inhalt dieser Strophen [5 und 6 aus dem Liede, Wie soll ich dich empfangen] nur dem sein, der an dieses Wunder der ewigen Liebe nicht glauben mag.« (S. 26). Den Verfassern der Denkschrift aber erscheint es so. Also sind sie ungläubig. In diesen Ton redet sich der Verfasser immer tiefer hinein, je näher er dem Ende kommt. Was ist der Grund, dass die Lehrerschaft an der Forderung, den ganzen Katechismus zu lernen, »rüttelt?« (S. 30). »Das

Digitized by Google

ist es: die so hohe und tiefe Bedeutung des lutherischen Katechismus ist leider in unsrer so religionslosen Zeit für viele verloren gegangen und aus diesem Grunde braucht man sich nicht zu wundern, wenn man im Unterrichte nicht mehr recht mit ihm umzugehen weiss.« (S. 31). Diese Kunst »kann auch nur dem gelingen, dessen religiöse Erkenntnis mit dem kirchlichen Glauben im Einklang steht und der mit wahrhafter Frömmigkeit Menschen-, besonders Kindes- und Lebenserkenntnis verbindet.« (S. 33). Mit einer ganz energischen Zurückweisung der »kirchenfeindlichen«, rationalistischen, irreligiösen, »zerstörenden« Tendenzen, wie sie sich in der Denkschrift geltend machen, und einer Warnung vor »loser Verführung nach der Menschen-Lehre und nach der Welt Satzungen, die nicht nach Christo sind«, schliesst die Schrift. (S. 40). Leider verbietet uns der Raum, den Schluss, der den Höhepunkt der ungerechten Polemik Lempes bildet, vollständig abzudrucken.

Nein, Herr Pastor, das ist nicht die richtige Art und Weise, pädagogische Forderungen der Lehrerschaft zu bekämpfen. Wie mag ein derartiges Vorgehen psychologisch zu erklären sein? Die Volksschule ist zwar nicht das Kind der Kirche. Denn Anregungen genügen nicht, um etwas zur Wirklichkeit werden zu lassen; der Vater ist vielmehr der moderne Staat. Aber sie ist doch die Schülerin der Kirche. Jetzt ist der Zögling herangewachsen und drauf und dran, sich ganz selbständig zu machen. Statt sich über dies erwünschte Ergebnis der Erziehung zu freuen, ärgern sich gewisse Vertreter der Kirche an den Äusserungen der Selbständigkeit und sehen in ihnen nur Pietätlosigkeit und Unbescheidenheit, wenn sie nicht gar wie Lempe Schlimmeres dahinter wittern. Ein verständiger Erzieher tritt zurück und lässt seinen Zögling seine eigenen Wege gehen, wenn er grossjährig geworden ist.

Zu dieser historischen Erklärung kommt aber noch eine andere. Es liegt etwas Katholisierendes in dem Vorgehen Lempes. Evangelisch ist es zunächst nicht, einen Gegner, mit dem man sachlich nicht übereinstimmt, einen Ketzer zu schelten. Katholisierend nennen wir es aber vor allem, dem Geistlichen die Beurteilung einer praktischen christlichen Frage vorzubehalten, den gebildeten Laien aber davon auszuschliessen. Es sind nur Gradunterschiede, ob ich dem Volke das Bibellesen beschränke oder ob ich dem Lehrer verbiete, selbständig über die pädagogische Verwendbarkeit des lutherschen Katechismus nachzudenken. Der Geistliche ist als solcher amtlicher Vertreter der Kirche, als Theolog wissenschaftlicher Vertreter des Christentums; in allen praktischen Fragen des Christenlebens aber steht er nach dem evangelischen Grundsatz vom allgemeinen Priestertum nicht anders da, als ein gewöhnlicher Christ. Anders ist es natürlich, wenn ich von jemandem weiss, dass er kein rechter Christ ist. Aber ist es nicht eine gar nicht zu beweisende, ungeheuerliche Verdächtigung, dem ganzen Lehrerstand Sachsens, wie es Lempe thut, kirchenfeindliche Tendenzen zuzuschreiben? Wir leugnen nicht, dass es besonders unter den jüngeren akademisch und seminaristisch gebildeten Lehrern manche giebt, die abseits vom Christentum stehen. Wir können hier nicht untersuchen,

worin dies begründet ist. Aber in welchem Stande wäre dies nicht der Fall? Sicher ist, dass es wie im Lehrerstand so auch im geistlichen und in jedem andern Stande gute und schlechte, starke und schwache, fromme und unfromme Christen giebt. Aber jenen Vorwurf müssen wir in seiner Allgemeinheit als gänzlich unbegründet zurückweisen.

Schule und Kirche stehen also gegenwärtig in der Hauptsache nebeneinander. Zwischen ihnen als Bindeglied steht der Religionsunterricht der Volksschule. Wie kann nun eine reinliche Scheidung der Kompetenzen eintreten, damit er nicht zum Zankapfel wird?

Die Kirche liefert durch die Theologie den Unterrichtsstoff. Es wird dem Lehrer nicht beikommen, etwa eine eigene Theorie über das alte Testament aufzustellen und danach zu unterrichten. Hier ist der Theolog Fachmann. Die Beurteilung dessen aber, was die Kirche der Schule an Stoff darbietet, vom pädagogischen Standpunkte aus und seine unterrichtliche Verarbeitung steht der Schule zu. Hier ist der Pädagog Fachmann. Dieses Recht muss die Kirche der Schule lassen, wenn anders der Friede gewahrt bleiben soll. Denn die Schule ist es sich selbst schuldig, Herr im eigenen Hause zu bleiben. Damit soll nun dem Geistlichen keineswegs verwehrt werden, über Fragen der Pädagogik des Religionsunterrichts zu urteilen, vorausgesetzt, dass er die genügende pädagogische Bildung besitzt. Er ist ja selbst in seinem Amt zugleich Religionslehrer. Aber er thut es dann nicht als Geistlicher oder Theolog, sondern als Pädagog.

Wenn so jeder, der Theolog und der Pädagog, sein Gebiet wahrt, wenn der Pädagog nicht Theolog sein will und der Theolog dem Pädagogen nicht mehr verbieten will, pädagogisch über den Religionsunterricht nachzudenken, dann wird dieser nicht mehr ein Streitobjekt, sondern thatsächlich ein Bindeglied zwischen Kirche und Schule sein, dann werden beide, der Theolog und Pädagog, Hand in Hand, zum Segen unserer Jugend im Reiche Gottes arbeiten.

Bautzen. Dr. W. Tögel.

---

3. Seminar-Oberlehrer A. Pickel in Eisenach †.

Am 5. November 1896 verschied nach kurzer Krankheit im 72. Lebensjahre der Seminar-Oberlehrer A. Pickel in Eisenach. Seit einem Jahre lebte er im Ruhestande. In seinem Wohnorte und in dem engern Vaterlande stand er wegen seiner edlen Charaktereigenschaften wie als Lehrer und pädagogischer Schriftsteller in hohem Ansehn. Im weiten deutschen Vaterlande verehren ihn viele Volksschullehrer, und selbst ausserhalb Deutschlands wird sein Name mit Achtung genannt. Dieses für einen Mann, der aus Volksschullehrerkreisen stammt, hohe Ansehn verdient der Entschlafene voll und ganz. Er zeichnete sich aus als Lehrer, pädagogischer Schriftsteller und Christ.

Digitized by Google

Nachdem er in seinem heimatlichen Rhöndörfchen die Schule besucht, wurde er im Eisenacher Seminar zum Volksschullehrer ausgebildet. Seine erste amtliche Wirksamkeit an einer Privatschule in Erlangen ermöglichte es ihm, philosophische und pädagogische Vorlesungen an der Universität zu hören. Nach drei Jahren wurde er Dorflehrer in der Heimat und wiederum nach zwei Jahren Lehrer und bald Rektor der Simultanschule zu Lengsfeld. Diese fünfklassige Schule war eben erst durch Vereinigung protestantischer und jüdischer Schulkinder entstanden; es fehlten ihr alle Vorarbeiten zur gemeinsamen erfolgreichen Schularbeit. Da half besonders Pickel, dass die Schule bald zuverlässige Grundlagen und Lehrpläne erhielt. Durch seinen sichern Blick, seine Schaffensfreudigkeit und Erfolge aufmerksam gemacht, berief ihn die Regierung im Februar 1865 zum Seminarlehrer nach Eisenach. Als solcher erteilte er hauptsächlich den Unterricht in Mathematik und Methodik. In der Seminarschule hatte er die Seminaristen für den Unterricht anzuleiten und ihre Versuche und Übungen darin zu überwachen.

An seine amtliche Thätigkeit legte er vom ersten Tage an einen hohen Massstab. Im Unterricht war er anschaulich, klar, einfach; er sprach wenig und regte alle Schüler ausserordentlich an. Seine Lehrstunden waren Schülern und Zuhörern immer zu kurz. Jede lieferte unter der grössten Mitarbeit der Schüler ein greifbares Resultat, das sich von selbst schon gut eingeprägt hatte. Er brauchte in der Schule keine Strafen. Kein Schüler fürchtete ihn. Jeder hatte die Überzeugung, dass es Pickel als Erzieher am besten mit ihm meinte. Von den Seminaristen verlangte er strenge Pflichterfüllung, und der auf freundliche Ermahnung nicht Hörende wurde von ihm nachdrücklich darauf hingewiesen, dass er als Lehrer ein Beispiel sein müsse und darum schon als Schüler sich die Möglichkeit dazu anzueignen habe. Sein Unterricht schuf ein festes, sicheres Wissen und den Antrieb, ein Fortarbeiten auf eigene Hand zu versuchen. Bei allen Zweifeln, die dabei etwa kamen und von denen er hörte, gab er jeder Zeit in freundlichster Weise Aufschluss. Sein freundlicher und liebevoller Umgang erzeugte Liebe und Verehrung für ihn.

Aus seinem Unterrichte entstanden seine pädagogischen Schriften. Schon als jüngerer Dorflehrer veröffentlichte er Schriften. Weit bekannt sind seine Lehrbücher für die Raumlehre in der Volksschule, die in vielen Auflagen erschienen, und seine Anweisung für den ersten Lehr- und Schreibunterricht. Nach gewissenhaften, ihn lange beschäftigenden und ihn kräftig anfassenden Überlegungen verliess er in gereiften Jahren in manchen wichtigen didaktischen Fragen seine bisherige Weise und schloss sich der Herbart-Zillerschen Schule an. Er wurde bald einer ihrer überzeugten und eifrigen Vertreter. Für ihre Ausbreitung wirkte er als Mitherausgeber der bekannten Rein'schen »Schuljahre«. Die Enzyklopädie der Pädagogik von Prof. Rein enthält noch wertvolle Arbeiten von ihm. Unermüdlich war die Hand, wenn sie auf Besseres verweisen, Unklares klar stellen, Unrichtiges zurückdrängen und Richtiges verteidigen konnte. Noch bis zum letzten Krankenlager gehen die Arbeiten, die in verschiedenen pädagogischen

Zeitschriften veröffentlicht wurden. Alle kennzeichnen den einfachen' schlichten, klaren, nachdrücklich wirkenden und im innersten Herzen für seine Sache begeisterten Lehrer. Bewundernswert ist die Jugendfrische der letzten Aufsätze.

Seine stille Bescheidenheit, die am liebsten aller etwaigen Anerkennung auswich, seine Milde gegen andere und seine Strenge gegen sich, seine innere Ruhe und Bestimmtheit entsprangen der Gewissheit, dass er mit Ernst und Strenge seinen Gott suchte, ihn fand und sich ihm vertraute. Jeder nicht nur oberflächlich mit ihm Verkehrende empfand dies. Sein Umgang hatte daher stets etwas Befreiendes. Oft brach dies Bewusstsein in starker, natürlicher Kraft und Fülle hervor, z. B. bei der Feier des Tages, an dem Pickel 25 Jahre am Seminar wirkte, und an seinem 70. Geburtstage. Fast alle seine Schüler hingen mit schwärmerischer Verehrung an dem geliebten Lehrer.

Neustadt a. Orla. Rektor Winzer.

C. Beurteilungen.

I.

Denksprüche aus Pestalozzis Schriften. Zürich, Verlag von Hofer u. Burger, 1896.

Noch immer sind die Werke Heinrich Pestalozzis viel zu wenig bekannt. Unzählige wissen nicht, welche grossartige Weltanschauung in ihnen ausgebreitet liegt, und müssten sich glücklich schätzen über die Fülle von Anregungen, die aus dem ewigen Jungbrunnen dieses umfassenden Geistes dem Leser entgegenquillt. Darum begrüssen wir jeden Versuch, in weitern Kreisen für den ganzen Pestalozzi Interesse zu erwecken, mit höchster Freude. Einen sehr wertvollen Beitrag zur Pestalozzi - Kenntnis liefert nun der Vorsteher des »Pestalozzistübchens« in Zürich, Herr Prof. Dr. O. Hunziker, durch die obengenannte Sammlung. Dieselbe wurde im Auftrage der Kommission für das Pestalozzistübchen zunächst in Kalenderform für das Jahr 1896 herausgegeben. Es schien aber wünschbar, dass sie das einzelne Jahr überdauere. »Denn sie bietet«, sagt der Sammler, »Worte eines Mannes, in dem nach dem Ausspruch seines vertrautesten Mitarbeiters alle Saiten der menschlichen Natur tönten oder getönt hatten.«

Die 366 Denksprüche sind nach vier Abteilungen gegliedert: 49 handeln von der Religion, 219 spenden Lebensweisheit, 59 betreffen die Erziehung, 49 beschlagen Sozialpolitisches. In der zweiten Abteilung findet sich eine grössere Anzahl von Aussprüchen mit Stichworten in alphabetischer Reihenfolge geordnet, wie z. B. Achtung, Ändern, Baden, Bitter, Finster, Fragen, Kriechen, Nachsprechen, Neuern u. s. f., überall treffende und gedankenreiche Bemerkungen. Jedem Denkspruch ist der Vermerk beigegeben, wo er zu finden sei, und am Schlusse steht ein Quellen-Nachweis.

Das Büchlein, im Format von 11½ auf 8 cm, 100 Seiten stark, steif

Digitized by Google

broschiert mit Aufschrift in Golddruck, ist hübsch ausgestattet, — und dürfte manchem als ein Schmuckkästchen voller Lebensgedanken lieb und wert werden. Man bezieht es durch jede Buchhandlung; für billigen Partienbezug wende man sich an das Pestalozzianum (Rüden, Rathausquai, Zürich),

Dresden. W. Gamper.

II.

An die Eltern! 25 Worte über die Erziehung von **H. Streff**, Kgl. Kreisschulinspektor zu Dortmund. 8. Auflage, Preis 25 Pf. — Verlag von Heuser, Leipzig und Berlin.

Das vorliegende Schriftchen enthält 25 einfach, klar und warm geschriebene Aufsätze über Gewöhnung, Gehorsam, Wahrheitsliebe, Fleiss, Lohn und Strafe, Lernen vor der Schulzeit, Rechte der Schule, Schule und Haus u. s. w. und kann seines vorzüglichen Inhalts wegen, rückhaltslos jedem zur Lektüre empfohlen werden, der es mit Jugenderziehung zu thun hat. Gute Dienste wird es besonders den Veranstaltern von Elternabenden und den Leitern von Erziehungsvereinen leisten. Des billigen Preises wegen eignet es sich auch vorzüglich zur Massenverbreitung.

Dohna Tischendorf.

III.

Dr. Karl Just, Märchenunterricht. Zwölf Volksmärchen in darstellender Form für die Mütter und Lehrer der Kleinen. 82 Seiten. Leipzig, A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung. Preis 1,40 M.

Es ist wohl kein Zufall, dass allenthalben die Bedeutung der Märchendichtung wieder mehr hervortritt. Man hat nun gerade genug von dem ewig gepredigten Satz, dass nur das Bildungswert hat, was sich empirisch fassen lässt. Unsere neueren deutschen Dichter verlassen die naturwissenschaftlichen Probleme der Vererbung u. s. w. Das Märchen zieht wieder ein, so in Gerhart Hauptmanns Hannele und Fuldas Talismann. Lortzings Undine wird ausgegraben, Humperdincks Hänsel und Gretel und dessen 7 Geisslein haben den grössten Erfolg. An allen Theatern giebt es zu Weihnachten Märchenaufführungen. So auch in der bildenden Kunst, man denke an Hans Thoma, an Hermann Vogel-Plauen. Seit einiger Zeit sind nun die Grimmschen Kinder- und Hausmärchen buchhändlerisch frei geworden, so dass ihrer Weiterverbreitung nichts entgegensteht. Man kann die Hoffnung hegen, dass auch unsere Schulen der Märchendichtung mehr wie bisher ihre Pforten öffnen Dazu wird das Just'sche Büchlein vortreffliche Dienste leisten. Es bietet nach einem warm für die Märchen eintretenden Vorworte 12 Märchen dar, so wie der Verfasser sie im 1. Schuljahre unterrichtlich behandelt hat. In der Auswahl derselben schliesst er sich an Reins 1. Schuljahr an, verändert aber die Reihenfolge derselben. Warum, ist nicht gesagt; es wäre interessant gewesen, die Gründe der Abänderung kennen zu lernen. Die Reihenfolge ist durchaus nicht gleichgültig für den Aufbau der Gesinnungselemente im kindlichen Geist. Z. B. ist H. Landmann im IV. Seminarheft (Jena) auf Grund eingehender Erwägungen zu einer ganz andern Reihe gekommen als Ziller und Rein. Er stellt gerade das Sternthaler Märchen fast an den Schluss als eins der schwersten, Ziller; Rein, Just beginnen damit. Es ist auch schade, dass sich Just auf die 12 Märchen beschränkt hat, gewiss wird man im Laufe eines Schuljahres nicht viel mehr behandeln können, aber der Verfasser hat sein Büchlein auch für die Mütter geschrieben, die gern noch einige mehr erzählen. (Rotkäppchen, Der süsse Brei, Die Kornähre.)

Die Darbietung der Märchen erfolgt im darstellenden Unterricht, Just macht es so, wie die Frau Rat dem kleinen Wolfgang Grethe gegenüber. Der Ton ist glücklich getroffen und möglichst dem klassischen Urtext der Märchen angenähert. Nur im Märchen von den 7 Geisslein

Digitized by Google

sind mir zu viel Abweichungen; z. B. Just: „Da hat sie von den Kleinen Abschied genommen und ist in den Wald gegangen": Grimm: „Da meckerte die Alte und machte sich getrost auf den Weg". Warum legt der Wolf nicht die Pfote ins Fenster? Warum ist der Bäcker weggelassen? „Das Haus stand offen" statt „Das Haus stand sperrweit auf." „Sie war sehr traurig" statt „Sie hat geweint" Sehr geschickt ist die immanente Repetition auf S. 7 S. 19 und sonst. Überhaupt werden die Kinder immer zum Mitthun angeregt. Jene kleinen Abweichungen werden bei der wirklichen Erzählung natürlich nicht ausbleiben, aber es ist danach zu streben, dass möglichst wenig von den urwüchsigen drastischen Ausdrücken der Märchensprache abgeschwächt werde.

Die Elastizität der Märchen ist eine sehr grosse, und die Kinder bringen selbst gern Neues zur Ausschmückung und Belebung hinein. Kinderphantasie und Künstlerphantasie begegnen sich da. Ich kann dem Verfasser und jedem, der die Märchen unterichtet, nur empfehlen, sich in die zu den Grimmschen Märchen erschienenen Illustrationen von Hermann Vogel (München, Braun & Schneider) recht zu vertiefen; er dichtet in seinen Bildern eine Unmenge hinzu und trifft den köstlichen Märchenton so gut, wie es vor ihm nur Ludwig Richter und Moritz Schwind gekonnt haben. Wie entzückend sind die Bilder zu Fundevogel, zu Frau Holle, zu den Bremer Stadtmusikanten u. s. w.!

Die Darbietungen Just sind in den Anmerkungen mit Teilüberschriften versehen, die als Teilziele beim Wiederzählen gute Dienste leisten können. An die Darbietung schliesst sich meist eine Aufforderung, die Geschichte nun auch zu spielen: damit kommt Just einem lebhaften Verlangen aller Kinder nach. Es geht das auch in einer Schule sehr gut, wie es die Versuche in der Jenenser Übungsschule bewiesen haben.

Das Wertvollste an Justs Büchlein sind m. E. die ethische Vertiefung und die Gewinnung der ethischen Sätzchen. Er vermeidet hier sehr glücklich das allzuviele Moralisieren, gehört aber nicht zu denen, die da meinen, Geschichten müsse man einfach wirken lassen. Vielleicht empfiehlt es sich, bei zu langen Geschichten die ethische Vertiefung gleich am Schlusse der einzelnen Abschnitte zu geben, wenn die Vorstellungen noch recht im Vordergrunde des Bewusstseins stehen. Ich denke dabei daran, dass die Behandlung einer längeren Geschichte in der Schule doch Wochen in Anspruch nimmt. Just hält aber das richtige Mass; es ist da früher oft gesündigt worden; gar zu leicht wird der poetische Hauch der Märchen zerstört. Die Auswahl der Sprüche und Verse ist fast durchgängig dem kindlichen Fassungsvermögen entsprechend; die biblischen Sprüche haben mitunter zu schwere Ausdrücke, wenigstens müssen sie in dem Vorhergegangenen sprachlich gut vorbereitet werden. (§ 22 widerfahren, § 4 Brich, § 59 Trost des Lebens, § 79 die Seele des Gottlosen). Sehr reichhaltig sind die hinzugefügten Verschen und Rätsel von Reinick, Güll, Simrock, Enslin, Seidel u. a. (Schrecklich ist das Versmass in dem 2. Gebet auf S. 4). Gerade durch diese Begleitstoffe wird die Freude der Kinder am Unterricht sehr erhöht. Alles in allem kann man nur wünschen, dass recht vielen unserer lieben Kleinen das Paradies der Märchenwelt durch Justs Büchlein erschlossen werde

Dresden. Conrad Schubert.

IV.

Seyfert, Richard, Schuldirektor in Marienthal. Menschenkunde und Gesundheitslehre. Präparationen. 2. verbesserte Aufl. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 1897. Preis 2 M., geb. 2,50 M.

Die neue Auflage des Buches weist 192 Seiten gegen 167 in der ersten Auflage auf. Die vermehrte Seitenzahl ist auf Änderungen im Druck zurückzuführen. Inhaltlich sind beide Ausgaben in der Haupt-

sache gleich. Doch bemerkt man bezüglich der Form an verschiedenen Stellen mit Befriedigung die bessernde Hand des Verfassers. Wir wünschen dem Buche zu den alten Freunden recht viele neue hinzu. — Für diejenigen Leser, welche seine Bekanntschaft bisher noch nicht gemacht haben, sei folgendes bemerkt:

Der Inhalt des Buches setzt sich zusammen aus einer Einleitung, in welcher ein Überblick über den Aufbau des menschlichen Körpers gegeben wird, drei umfangreichen Kapiteln über Stoffwechsel, Bewegung und Empfindung und einem Anhange, der übersichtlich zusammenstellt, was der Lehrer als solcher für die Gesundheit seiner Schüler thun kann.

Die Durcharbeitung der 32 Einheiten, in die der gesamte Unterrichtsstoff zerlegt ist, erfolgt nach den fünf Stufen Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Verallgemeinerung und Anwendung. Die meisten Einheiten sind bis ins einzelne ausgeführt. Man mag eine so weit ausgeführte Arbeit für zweckmässig oder für unnötig erachten, jedenfalls muss man lobend anerkennen, dass der Verfasser durch die dargestellte Form der Besprechung das selbständige Denken der Kinder ausserordentlich anzuregen versteht.

Das Buch zeichnet sich vor vielen anderen ähnlichen Inhalts durch die allenthalben erfolgte organische Verbindung von Menschenkunde und Gesundheitslehre aus. Auch auf andere Unterrichtsstoffe besonders aus der Pflanzen- und Tierkunde, Physik und Chemie ist an geeigneten Stellen Bezug genommen worden. Wenn der Verfasser auch bei einer Zweiteilung der naturkundlichen Unterrichtsstoffe in Natur- und Arbeitskunde stehen bleibt, so ist doch sicher, dass durch die Bezugnahme auf verwandte Unterrichtsgebiete die Einheitlichkeit des kindlichen Gedankenkeeises wesentlich gefördert und die Verschmelzung aller naturkundlichen Unterrichtsstoffe zu einer einheitlichen Naturkunde mit angebahnt wird. Wir betrachten auch diesen Umstand als einen Vorzug des Seyfertschen Buches und empfehlen es nochmals angelegentlichst allen Berufsgenossen.

Dresden. Osk. Lehmann.

V.

Niessen, Jos. Der Schulgarten im Dienste der Erziehung und des Unterrichts. 176 S. 2,50 M.

Das Buch erscheint zu einer Zeit, da sich die Schulgartenbewegung auch im deutschen Reiche regt. Titel und Seitenzahl des Buches könnten vermuten lassen, dass wir es hier mit einem Werke zu thun haben, welches als Führer für solche empfohlen werden könnte, die das behandelte Unterrichtsgebiet betreten wollen. Ich glaube nicht, dass sie vollkommen ihre Rechnung finden würden. Im grossen und ganzen ist das Buch eine kompilatorische Leistung, deren Schwerpunkt in einer Anweisung zu einem erfolgreichen Gartenbau liegt, die den erfahrenen Praktiker verrät. Solcher Werke zählt die Schulgartenlitteratur aber schon eine grössere Zahl. Die Methodik des Schulgarten, die in den meisten einschläglichen Werken recht stiefmütterlich behandelt wird, pflegt auch N. nicht mit besonderem Erfolg, trotz „der zahlreichen Unterrichtsbeispiele“ auf S 24. Die Stoffe, welche dieselben darbieten, stehen oft in recht lockerem Zusammenhang mit dem Schulgarten; die Skizzierung ihrer Behandlung entspricht in einzelnen Fällen nicht der Leistungsfähigkeit der heutigen Lehrer. Wertvoller als die Beiträge Ns. zur Methodik des Schulgartens sind diejenigen zur Geschichte desselben. Die vielen wohlwollenden Ausprüche namhafter Pädagogen über unser Institut, sowie die Berichte über die in der Aachener Gegend ausgeführten Schulgärten haben mich recht interessiert.

Dresden, Fischer.

VI.

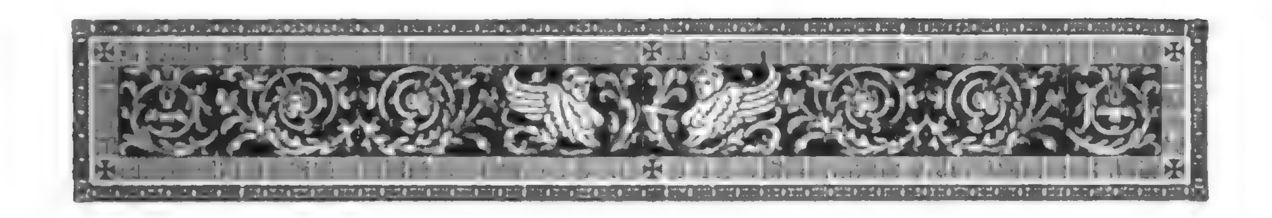
Odo Twiehausen (Theodor Krausbauer). Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Zwei Abteilungen. Nach den neuen methodischen Grundsätzen für Behandlung und Anordnung (Lebensgemeinschaften) für einfache Schulverhältnisse bearbeitet. 1. Teil: Botanik und Mineralogie. Preis M. 3.— (fein gebunden M. 3 60. 8⁰. XVI. 340 S. Verlag von Ernst Wunderlich, Leipzig 1897.

Laut Vorwort soll die vorliegende Schrift nach Auswahl und Anlage kein Auszug des grösseren Werkes, sondern eine selbständige Durcharbeitung sein. Der gesamte Stoff ist auf drei Jahre verteilt. Die Dreiteilung: Anschauen (Untersuchen und Beschreiben), Denken (Zusammenfassen) und Anwenden (Aufgaben) wird streng innegehalten. Der 2. und 3. Akt treten anfangs ausführlich, später nur durch Stichworte, Fragen, Aufforderungen angedeutet auf; der 1. Akt, das Anschauen, dagegen wird bis zum Schlusse mit Recht in grösserer Breite behandelt. Die Einteilung des Stoffes lässt schon die Gesichtspunkte hervortreten, nach denen der Verfasser arbeitet. Neben dem neueren: »Lebensgemeinschaft« treten die älteren: »erst Vertreter, dann Familie«, »Nutzen u. Schaden«, »Auswahl der Vertreter zur Auffindung besonderer morphologischer oder biologischer Merkmale«, u. a. m. auf. So wird nicht bloss das System, sondern auch die Lehre von Bau, Leben und Pflege der Pflanzen vorbereitet. Die angeführten Versuche sind fast durchweg leicht ausführbar, nur wenige scheinen uns dadurch, dass sie sehr allgemein gehaltene Forderungen stellen — z. B. Apfelbaum S. M., Vogelmiere S. 43, ebenda Aufgaben zum Abschluss des Abschnittes »Storchschnabel« — an den Beobachtungssinn der Kinder grössere Anforderungen zu stellen, als sich mit der angeborenen vis inertiae verträgt.

Rühmlich hervorzuheben sind die Hauptzusammenfassungen, z. B. über Frühlingsstauden, Obstbäume, Brenzen, Metalle, ferner die Auswahl und passende Einfügung der besprochenen ausländischen Gewächse, auch das ausführliche Inhaltsverzeichnis. Nach allem lässt sich die Schrift zum Unterricht in der Naturgeschiche wärmstens empfehlen, auch den Fachmännern, da sie in geschickter Weise die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und die dazu gehörigen technischen Bezeichnungen den einfachen Schulverhältnissen glücklich angepasst. — Die Ausstattung des Werkes ist als gut zu bezeichnen.

Plauen-V. H. Dressler.

Digitized by Google



A. Abhandlungen.

I.

Wie ist die Forderung eines „pragmatischen Lebens Jesu“ zu beurteilen, beziehungsweise praktisch zu gestalten?

von Conrad Höfer,
Seminarlehrer in Coburg.

(Schluss).

Um dem abzuhelfen, reiht man die synoptischen Erzählungen in den Johannesrahmen ein, macht sich dabei aber eines Verstosses entweder gegen die Synoptiker oder gegen das Johannesevangelium schuldig. Denn der johanneische und der synoptische Christus sind zwei einander so widersprechende Gestalten, dass eine Vereinigung beider zu einem einheitlichen Bilde nicht möglich ist, ohne dass der einen oder der anderen Gewalt angethan wird. Nehmen wir an, der johanneische Christus solle nach seiner Gesamtanschauung massgebend sein, solle dem Bild seinen Charakter aufdrücken. Da wird man uns zugeben müssen, dass zu ihm kein menschlich freudiges Frühlingshoffen passt, kein Seelenkampf, der gewöhnlich die Versuchung genannt wird, kein Zittern und Zagen in Gethsemane, kein: »Mein Gott, mein Gott! Warum hast du mich verlassen.« Neben seine Redeweise kann keine synoptische Predigt, als von ihm stammend, gestellt werden. Wie kann ferner der Logoschristus ausrufen: »Ich bin nicht gesandt als nur zu den verlorenen Schafen aus dem Hause Israel!« oder »Gehet nicht auf der Heiden Strasse und ziehet nicht in der Samariter Städte«, der Logoschristus, der weiss, dass sein Evangelium die Welt erobern wird, der bei der Heilung von des königlichen Beamten

Digitized by Google

Sohn kein Wort über Juden und Heiden verliert.[1]) Kann das Fleisch gewordene Wort sprechen: »Bis dass Himmel und Erde zergehe, wird nicht zergehen der kleinste Buchstabe noch ein Tüttel vom Gesetz, bis dass es alles geschehe.« Er wusste doch als ewiger Gott, dass Paulus nach wenigen Jahrzehnten schon die gesetzesfreie Weltreligion verkündigen würde. Auch das Petrusbekenntnis passt sehr wenig in ein solches Bild, obgleich es Johannes selbst erzählt (Joh. 6). Christus hat sich vorher bei jeder Gelegenheit als den »eingeborenen Sohn des Vaters« (Joh. 3, 16) bezeichnet, »von dem die Schrift zeuge« (Joh. 5, 39), er verlangt schon vorher vom Volk den Glauben an seine Messianität, er klagt schon vorher darüber, »dass es ihn nicht annehme.« Da muss er von seiten seiner Jünger die Anerkennung eigentlich schon lang voraussetzen, spricht doch auch in der That Joh. 1, 41. Andreas zu seinem Bruder Simon: »Wir haben den Messias gefunden.« Dann ist das Bekenntnis gar nichts so Verdienstvolles, es ist nicht der selbst gefundene Ausdruck einer täglich wachsenden Überzeugung, wie sie Petrus bei den Synoptikern dem Herrn entgegenjubelt, und schrumpft von der gewaltigen, den Umschwung mit herbeiführenden Bedeutung, die es bei jenen hat, zu einem ganz selbstverständlichen Ereignis, ohne jede weitere Folge zusammen.

Alles das muss konsequenter Weise wegbleiben, und man wird dann nicht behaupten, ein Christusbild, in dem z. B. die Versuchung und die Scene in Gethsemane fehlt, sei psychologisch durchaus wohl fundamentiert und könne auf Vollständigkeit Anspruch erheben. Wenn nun aber trotzdem aus beiden Evangelienarten ein wahrhaftiges, einheitliches Christusbild zusammengesetzt werden soll, so muss man den Johanneschristus seiner innersten Eigenart entkleiden, dann fügt man eben nur den synoptischen Jesus in den johanneischen Rahmen ein und kann dem Logoschristus nicht gerecht werden. Es fällt dann soviel von dem Johannesevangelium weg, dass nur die Erzählungen und ganz wenige Reden aus der letzten Zeit des Wirkens Christi übrig bleiben.

Vergleicht man nun beide Gestaltungen des Lebens Jesu mit Rücksicht auf ihre Verwendbarkeit im Unterricht, so wird man entschieden der letzteren den Vorzug vor der ersten geben, und zwar stellt sich die Pädagogik deshalb auf ihre Seite, weil sie die grössere psychologische und auch geschichtliche Wahrscheinlichkeit vor jener voraus hat. Und doch lässt sich auch dagegen, den menschlich entwickelungsfähigen Christus in den Johannesrahmen hineinzustellen, noch mancherlei einwenden. — Nach unserer

[1]) Hase hält allerdings den königlichen Beamten für einen Juden (pag. 381), B. Weiss I. pag. 424 dagegen für einen Unbeschnittenen, der möglicherweise zu den Proselyten des Thores gehört haben könnte.

Meinung ist ein Schritt, der nur halb gethan wird, nichts oder nicht viel nütze. Giebt man den johanneischen Logoschristus auf, weil er ungeschichtlich und unpädagogisch ist, so kann man auch verlangen, dass es dem Johannesrahmen, der äusseren Form des als ungeschichtlich erkannten Bildes, nicht besser gehe. Denn er ist weder für die Herstellung der einheitlichen Geschlossenheit des Lebens Jesu noch für die Erzielung einer religiös-sittlichen Einwirkung auf die Schüler notwendig. Dazu kommt noch die subjektive Meinung, es sei besser und auch für den Unterricht segenbringender, wenn wir der eigensten, innersten Überzeugung folgend mit voller Liebe und emsiger Freude an die Behandlung des synoptischen Jesus herantreten, als wenn wir mit einem Zwiespalt zwischen Überzeugung und Thun im Herzen nur der Kirche zu liebe dem Leben Jesu nach den Synoptikern und nach Johannes lau und teilnahmlos gegenüberstehen. Und schliesslich behaupten wir, dass das Bild des Herrn Jesus, wenn es von den johanneischen Fesseln befreit wird, nicht nur nichts verliert, sondern im Gegenteil noch gewinnt. Das Interesse wird grösser, die Schüler fühlen sich ihm kongenial, sie bewundern nicht nur, sie lieben. Kurz, alles was dem Manne des Volkes gegolten, das wird auch auf das Kind des Volkes anzuwenden sein, und so entscheiden wir uns denn dafür, dass wir unsern Herrn Jesus den Schülern nach den Synoptikern in synoptischem Rahmen darstellen wollen. —

Doch da wird uns ein schwerwiegendes Bedenken entgegengehalten: Das Johannesevangelium ist ein kanonisches Buch unserer Kirche, und darum habt ihr nicht das Recht eurer theologischen oder auch pädagogischen Überzeugungen halber es im Unterricht einfach totzuschweigen. Was wollt ihr später den Schülern antworten, wenn sie als erwachsene Gemeindeglieder erkennen, dass ihr ihnen so viel Gutes und Schönes von dem Herrn vorenthalten habt, und anklagend nach dem Grund fragen? Hätte nicht vielleicht eine der johanneischen Erzählungen im Lebenssturm diesem oder jenem ein fester Halt, eine zuverlässige Stütze seines Glaubens und Vertrauens sein können, wenn ihr sie ihm ins Herz geschrieben hättet? Trifft nicht auch euch ein Teil der Schuld, wenn er am Ende gar religiös und moralich Schiffbruch leidet? — Schlägt euch nicht das Herz, wenn ihr solches bedenkt?

Wir müssen die Schwere des Vorwurfes anerkennen und machen nach mannigfachen Überlegungen, nicht durch theoretisch-pädagogische Gründe, sondern durch das praktische Bedürfnis, durch die zwingende Notwendigkeit der Verhältnisse veranlasst, dieses Zugeständnis: In unser synoptisches Christusbild fügen wir an geeigneter Stelle die charakteristischen Johanneserzählungen ein. Wir hüten uns aber, mehr als die einfachen Thatsachen oder

Digitized by Google

die schlichtesten Aussprüche heranzuziehen, um die Einheitlichkeit unseres Bildes nicht zu zerstören.

Die johanneischen Geschichten, die sich auch bei den Synoptikern finden, werden ohne weiteres in der synoptischen Stellung und Gestalt behandelt. Dahin gehören: das Meerwandeln, die Salbung, die Speisung der 5000[1]), der Sohn des königlichen Beamten und die Tempelreinigung. Bezüglich der letzteren bedarf es einiger Worte der Rechtfertigung. Dass die Stellung der Tempelreinigung am Anfang der Thätigkeit Jesu psychologisch nicht berechtigt ist, haben wir schon erwähnt. Wir fügen dem noch hinzu, dass der historische Christus den Hinweis auf den Umsturz der alttestamentlichen Gesetzesreligion, der altjüdischen Kultusceremonien, die der Tempel verkörperte, und den Aufbau der neuen Religion des Geistes und der Liebe damals noch nicht hat sprechen können. Er war nach unsrer Überzeugung damals noch der Reorganisator der jüdischen Religion, der sie vertiefen und vergeistigen, dabei aber kein Tüttelchen des Gesetzes wegnehmen wollte. Ferner spricht gegen die johanneische Stellung der Tempelreinigung der Umstand, dass sie nach Johannes Erzählung offenbar keine sichtliche Folge hatte, weder im Guten noch im Bösen. Denn die Feindschaft der Juden gründet sich nicht auf sie. Joh. 5 trachten sie Jesus nur wegen der gesetzwidrigen Heilung nach dem Leben; jene Herausforderung scheint vergessen zu sein, was aber den unbefangenen Beobachter nach dem Aufsehen, das Jesu Vorgehen hervorgerufen hatte, sehr unwahrscheinlich dünken muss.

Durchaus falsch aber ist es nach unserer Überzeugung, zwei Tempelreinigungen anzunehmen, wie z. B. Bang es thut.[2]) Nach kaum zwei Jahren steht der Unfug wieder in voller Blüte. Sollte Christi kraftvolles, energisches Auftreten keinen grössern Erfolg gehabt haben? Muss er jetzt mit denselben Worten und Mitteln die Scene wiederholen? Diese Überlegungen veranlassen uns, der Tempelreinigung die synoptische Stelle anzuweisen. Da ist sie ganz anders am Platze als unmittelbare Folge des hoch gesteigerte Empfindungen hervorrufenden Palmeneinzuges, als ein entscheidender Höhepunkt im Leben Jesu.

Zur Stellung der Erzählung von des Königischen Sohn bemerken wir, dass wir sie deswegen mit der synoptischen vom Hauptmann zu Kapernaum vereinigen, weil nach unserer Meinung

---

[1]) Bei dieser Geschichte nehmen wir aus Johannes herüber die Absicht des Volkes, den Herrn Jesus als König auszurufen, weil damit der Höhepunkt des galiläischen Wirkens gekennzeichnet ist und der folgende Abfall vieler Jünger verständlich wird. —

[2]) Der Unterschied, den er zwischen den beiden Tempelreinigungen findet, und den er durch die Bezeichnungen Propheten- und Messiasproklamation charakterisiert, ist uns unverständlich. —

beiden dieselbe Thatsache zu Grunde liegt.[1]) Dass sie an spätere Stelle gehört als dahin, wo sie Johannes erzählt, scheint uns schon aus dem ärgerlichen Ausruf Jesu: »Wenn ihr keine Wunder sehet, so glaubt ihr nicht«, der überdies einem um das Leben seines Kindes zitternden Vater gegenüber sehr wenig angebracht war, hervorzugehen. Wie kann Jesus damals schon so ausserordentlich von der Wundersucht der Galiläer belästigt worden sein, da er doch nach Johannes erst ein einziges, die Wasserverwandlung, vollbracht hatte. Ebenso weist der Ausruf bei Matthäus: »Wahrlich, solchen Glauben habe ich in Israel nicht gefunden« mit dem Ausblick auf die gläubigen Heiden und die Verwerfung des Volkes die Geschichte einer späteren Periode zu. Den Schülern gegenüber fällt die Rechtfertigung dieser Zusammenlegung nicht schwer, das können wir aus der Erfahrung versichern. Man fasst den königlichen Beamten als Centurio auf, erklärt die Unterschiede bezüglich des kranken Sohnes (Joh.) und des Lieblingsknechtes (Matth. Luk.) aus dem Schwanken der Überlieferung, dann ist jeder Zwiespalt aufgehoben, während die Hauptsache, die Fernheilung, ins gebührend helle Licht gerückt wird. —

Von den Geschichten aber, die dem Johannes eigentümlich sind, auf die sich der oben charakterisierte Vorwurf am meisten erstrecken könnte, müssen wir wenigstens in bedingter Weise ablehnen die Behandlung des Nikodemusgespräches und der Erzählung von der Ehebrecherin. Bei aller Anerkennung ihrer hohen Schönheit müssen wir doch darauf hinweisen, dass sie in sittlicher Hinsicht nicht ganz unbedenklich sind. Das Zurückgehen in der Mutter Leib (Joh. 3, 4.) und das Ertappen auf frischer That des Ehebruchs (Joh. 8, 4,) in einer gemischten Oberklasse der dreiklassigen Volksschule verständlich zu machen, ohne das sittliche Gefühl der Kinder zu verletzen oder gar auf falsche Bahnen zu leiten, das ist gewiss ausserordentlich schwer und erfordert einen gereiften und erfahrenen Lehrer. Dazu kommt bei der ersten Erzählung noch die Schwierigkeit der in ihr zum Ausdruck gebrachten Gedanken. Es wird wohl nur unter den günstigsten Schulverhältnissen gelingen, den Kindern eine Ahnung davon zu geben, dass nach Jesu Meinung zur Aufnahme ins Gottesreich vollständige geistige Erneuerung notwendig sei, während Nikodemus auf dem Standpunkt steht: es giebt keine sittliche Freiheit, es ist unmöglich, dass wir unser bisheriges Denken und Erfahren von uns werfen wie einen alten Rock und dem Neuen, das wir als recht erkannt haben, uns hingeben. Wir werden unbewusst in allen unsern Entschlüssen und Handlungen gelenkt und geleitet; ein neuer geistiger Mensch kann nicht entstehen. Es ist ein Wider-

---

[1]) Hase, a. a. O. pg. 380 ff. Weiss I. pg. 423 ff. Dagegen erzählen nach Beyschlag die Berichte verschiedene Thatsachen.

spruch in dem Satz: Aus dem, was einer ist, soll einer werden, was er nicht ist. Diese beiden Gründe veranlassen uns, auf die Behandlung des Nikodemusgespräches wenigstens in der dreiklassigen Volksschule zu verzichten. Mag die Geschichte im Konfirmandenunterricht als Ergänzung auftreten, mag sie als fruchtbares Predigtthema den erwachsenen Gemeindegliedern lieb und vertraut gemacht werden. Die Verantwortung, sie in der Schule nicht behandelt zu haben, wird der Lehrer leicht auf sich nehmen können.

Bei der Ehebrecherin kommt noch hinzu, dass die Erzählung offenbar apokryphischen Ursprungs ist und dem Johannesevangelium ursprünglich fehlte. Dieser Grund giebt zwar nicht den Ausschlag, doch genügt der oben dargelegte gewiss, um die Beiseitelassung der Geschichte im Unterricht der wenig geteilten, gemischten Volksschule zu rechtfertigen.

Endlich nötigt uns unser einmal gewählter Gang des Lebens Jesu nach den Synoptikern noch zur Weglassung der Geschichten vom Lahmen (Joh. 5) und vom Blindgeborenen (Joh. 9). Beide geschehen nach Johannes in Jerusalem, die erste am Purimfest (2. joh. Reise), die andere nach dem Laubhüttenfest (3. Reise). In unserm Plan, der nur einen Aufenthalt in Jerusalem zeigt, finden wir leider keinen ihrer Bedeutung entsprechenden Platz. Während der Palmenwoche können wir sie nicht geschehen lassen, denn in dieser Zeit ist die Frage der Pharisäer: »Wer ist der Mensch?« (Joh. 5, 12) oder die des Volkes: »Wo ist der?« (Joh. 9, 12) oder die Ausdrucksweise: »Der Mensch mit Namen Jesus« (Joh. 9, 11) unmöglich, nachdem einen oder zwei Tage vorher der Hosiannajubel in den Gassen der menschengefüllten Stadt dem einziehenden Messias entgegengeklungen war. Vielleicht könnte man beide Erzählungen vor den Palmeneinzug stellen, wenn man annähme, Jesus habe am Sabbath eine Art Rekognoszierungsgang in die Stadt unternommen, nicht etwa heimlich, aber doch so, dass grösseres Aufsehen vermieden ward. Bei der Gelegenheit habe der Herr die Kranken gesehen und, vom Heilandsmitleid überwältigt, ihnen geholfen. Dem gegenüber stehen aber die Sabbathgesetze mit den Vorschriften über die erlaubten Wegstrecken; gewiss hat sich Jesus auch damals schon mit Rücksicht auf das Volk an sie gehalten. Ferner muss es auch auf die Kinder enttäuschend einwirken, wenn der, den sie mit so hochgespannten Erwartungen nach Judäa begleitet haben, die heilige Stadt so unbemerkt, so unscheinbar betritt, um später erst öffentlich einzuziehen. Die Weglassung rechtfertigt sich endlich auch dadurch, dass man sagt: beide Erzählungen zeigen Jesu Heilthätigkeit nicht von einer neuen Seite oder in besonders grossartigem Masstab; Blinden- und Lahmenheilungen sind schon zur Genüge bekannt. So glauben wir, dass die Vollständigkeit unseres Christusbildes nicht geschädigt wird, wenn wir

uns durch diese Gründe zur Streichung der genannten Geschichten bestimmen lassen. Von den spezifisch johanneischen Partien bleiben bloss noch die Hochzeit zu Kana, die Samariterin am Jakobsbrunnen, Lazarus' Auferweckung, die Fusswaschung und die Erscheinungen des Auferstandenen. Diese Geschichten stellen wir da in den Zusammenhang hinein, wo sie psychologisch am meisten berechtigt sind: die Hochzeit fällt in die galiläische Anfangsperiode; die Samariterin kommt mit Jesus auf seiner Reise nach Jerusalem zusammen; die übrigen Geschichten ereignen sich während des Aufenthaltes in Judäa und Jerusalem. Das Zugeständnis betreffs der Aufnahme der Lazaruserzählung bedingt an einer Stelle die Benutzung des Rahmens des johanneischen Berichtes (Rückzug nach Ephrem).

Von den Reden des vierten Evangeliums wählen wir nur die vom guten Hirten. Von Herzen gern würden wir das hohepriesterliche Gebet mit in unser Christusbild aufnehmen. Doch wissen wir nicht, welche Stellung ihm anzuweisen ist. Es könnte zwischen dem Abendmahl und der Szene in Gethsemane gesprochen sein. Das ist psychologisch unmöglich. Für diese ruhige, abgeklärte Seele, die der Welt Kampf und Leid siegreich überwunden, aus der nur die Sehnsucht nach der Wiedervereinigung mit dem Vater und die Sorge um den rechten Glauben der Jünger und sonstigen Anhänger spricht, hat der Tod, auch der schwerste, schimpflichste Verbrechertod, keine Schrecken mehr. Und nun soll gleich darauf aus demselben Munde in inbrünstigem Seelenflehen das Wort hervorgestossen werden: »Mein Vater, ist es möglich, so gehe dieser Kelch von mir,« auf dieser selben friedlich klaren Stirn sollen grosse Tropfen blutigen Schweisses perlen und auf die Erde fallen?, diese siegesfreudige Seele soll betrübt sein bis in den Tod? Das ist undenkbar, der wahre Johannes-Christus ist solch menschlichem Stimmungsumschlag nicht unterworfen. Und wenn wir unsern Christus eine solche Wandlung, die bis ins tiefste Mark, bis ins innerste Herz hineingeht, vor den Kindern durchleben lassen, dann schädigen wir ihn an der edlen Höhe und Festigkeit seines Charakters. Der johanneische Logos steht eben schon von Anfang an auf dem Höhepunkt seines Wollens, zu dem der synoptische Jesus erst nach schweren inneren Kämpfen — der schwerste ist der in Gethsemane — sich durchgerungen hat. — Die Stellung des Gebetes aber nach der Gethsemaneszene, wo man es auch aus dem Munde des synoptischen Christus begreiflich fände, ist unmöglich gemacht durch das unmittelbar sich anschliessende Wort: »Siehe, die Stunde ist da.« So verzichten wir, wenn auch ungern.

Wir müssen uns bei solcher Auswahl freilich den Vorwurf eines ausgeprägten Subjektivismus gefallen lassen; doch wollen wir ihn gerne auf uns nehmen, wenn wir nur unsern Zweck erreichen, wenn nur durch unsern Unterricht der Herr Christus den Kindern

Digitized by Google

ins Herz hinein wächst. Das Resultat unserer Untersuchung aber wäre bis Jetzt: Das einheitlich - anschauliche Lebensbild des Herrn Jesus Christus wird aus den Synoptikern gewonnen. Die wichtigsten johanneischen Erzählungen sind an geeigneter Stelle einzureihen.

So konnten wir dem ersten Grundsatz Bangs nicht beipflichten, waren aber durch die Verhältnisse genötigt, ihm wenigstens einige Zugeständnisse zu machen. — Bezüglich des Satzes von der Dauer der Wirksamkeit des Herrn bemerken wir, dass wir die Ansicht Hases zu der unsrigen gemacht haben[1]: »Wer die johanneische Überlieferung als ungeschichtlich verwirft, ist nicht veranlasst, irgend eine Zeitbestimmung und Zeitgliederung des Lebens Jesu aufzustellen.« Wir hoffen bestimmt, dass dadurch unser Lebensbild nichts an seiner Anschaulichkeit und seiner Wirkung auf die Kindesseelen verliert. — Der dritte Grundsatz erscheint uns vollkommen richtig, ja wir möchten sagen, er könne erst auf unser Christusbild seine volle Anwendung finden, während er bei den inneren Widersprüchen, die die Bang'sche Konstruktion durch die Vermischung der beiden Evangelienarten unfehlbar zeigt, nur in bedingter Weise sich verwirklichen lässt. Seiner Disposition stimmen wir infolge unserer Grundsätze nicht unbedingt zu; so weit aber eine Übereinstimmung vorhanden ist, werden wir auf seinen sorgfältig ausgearbeiteten Lehrplan gebührend Rücksicht nehmen. — Bangs Forderung, die methodische Einheiten nach dem dreifachen Gesichtspunkt: Bedeutung der Einzelgeschichte für das Leben des Herrn, Heraushebung ihres religiös-sittlichen Wertgehaltes für den Menschen und ihres Ewigkeitsgehaltes für das Reich Gottes zu behandeln, wird durch eine verständige, nicht mechanische Handhabung der Formalstufen vollkommen erfüllt. Bang teilt freilich diese Anschauung nicht und verurteilt das Lehrverfahren der Herbartianer auf das Schärfste. Doch ist hier nicht der Platz, auf seine Angriffe einzugehen. Wir wollen nur auf Dr. Staudes ruhige, sachliche Verteidigung der Formalstufen in den pädagogischen Studien Jahrg. 1891 Heft IV hinweisen, die durch einen ähnlichen Angriff hervorgerufen worden ist und durch die auch die Bang'schen Vorwürfe grossenteils erledigt werden. — Zu erwähnen ist noch, dass wir bei der methodischen Durchführung der Einheiten auf die Goldkörner der johanneischen Reden gebührend Rücksicht nehmen, damit auch diese den Kindern nicht vorenthalten werden (System, Methode).

Gehen wir nun nach aller Kritik und nach der Entwickelung unserer wesentlichen Grundsätze an die Arbeit, ein Leben Jesu, das ihnen gemäss ist, in den Hauptzügen zu entwerfen.

Vorher sei eine zusammenfassende Rekapitulation gestattet.

---

[1]) a. a. O. pg. 96.

Wir wollen an der Geschichte Jesu zeigen, dass er der von Gott zum Träger und Verkündiger der Erlösungsidee bestimmte Mensch gewesen ist, der als Muster religiös-sittlicher Vollkommenheit durch wahre Ausbildung der Menschennatur das Göttliche in ihr zur Erscheinung brachte und auf diese Weise mit Gott ethisch eins, d. h. sein Sohn ward. Wir wollen zeigen, wie er, getrieben von der durch Gott ihm verliehenen genialen religiösen Beanlagung zunächst die geistige Reorganisation, die Vertiefung und Verinnerlichung der monotheistischen Gesetzesreligion erstrebte, wie er, einsehend, dass diese Arbeit an den Juden keine Früchte trage, die beengenden Schranken des Partikularismus durchbrach, seine Worte und Lehren hinaussandte in alle Welt, wie er das Reich Gottes auf Erden gründete und, nachdem er seine Überzeugung durch freiwilligen Tod am Kreuze besiegelt, der in ihm verkörperten Idee der Erlösungsreligion zum Sieg verhalf und der Heiland der Welt wurde. Vermöge des freien Willens kann der Einzelne dem in Christi Person und Werk zum Ausdruck gekommenen heiligen Willen Gottes sich hingeben oder nicht. Wir wollen unsere Schüler auf den Weg leiten, auf dem sie zum Ersteren gelangen. Sie sollen Christus ins Gemüt aufnehmen, damit er Gestalt in ihnen gewinne. Dann führt er sie »aus der Gottesferne des Bösen und des Irrtums in die Gottinnigkeit der Erkenntnis und der Gesinnung«,[1]) er lässt sie Gott in sich und sich in Gott finden, er macht die Wesensgemeinschaft mit dem Vater zur Willensgemeinschaft mit ihm und bewirkt so, dass sie wahre Bürger des Gottesreiches werden. Die Vorbedingung für die Erreichung dieses Zieles ist das Vorhandensein der Liebe zu dem Herrn. Die herzliche Liebe zu ihm wird aber am ehesten geweckt, wenn wir den Schülern eine von sittlichem Ernst und religiöser Weihe getragene, einheitlich-anschauliche, plastische Darstellung seines Lebens auf Grund der Quellen vermitteln, wenn wir ihnen nachweisen, wie die Idee von der sittlichen Erneuerung, von der Erlösung der Menschheit aus Schuld und Tod das treibende Moment in allen seinen Thaten war. Als Grundlage dieses Lebensbildes dienen uns die synoptischen Evangelien mit geringen Ergänzungen aus Johannes. Wir binden uns jedoch nicht sklavisch an den Gang der evangelischen Berichte, sondern suchen eine psychologisch wahrscheinliche Reihenfolge der Ereignisse zu finden, berücksichtigen den pragmatischen Zusammenhang, wenn er die Anschaulichkeit zu erhöhen vermag, und scheuen uns auch nicht, der historischen Kritik Einfluss auf die Gestaltung des Lebensbildes einzuräumen.

Unser vorbereitender Kursus, der den Zweck hat, das sehnsüchtige Verlangen nach religiöser Befriedigung, das die damalige Welt charakterisiert, den Schülern zum Ausdruck zu bringen,

[1]) Carrière, Jesus Christus und die Wissenschaft der Gegenwart pg. 44.

Digitized by Google

schliesst mit der Erzählung vom Auftreten des Täufers ab. Die aus der Mittelklasse bekannte Jugendgeschichte Christi wird nur kurz gestreift. Das Zusammentreffen Jesu mit dem Täufer ist die Anfangsszene unseres Lebensbildes. Rückschauend werfen wir einen Blick auf Jesu innere Entwickelung. Oft hat ihn, als er noch ein schlichter Zimmermann in Nazareth war, ein Gefühl des Unbefriedigtseins mit seinem bisherigen Leben ergriffen, oft hat ihn die drängende Sehnsucht nach innerem sittlichen Genügen, das die landläufige Gesetzeserfüllung ihm nicht zu gewähren vermochte, hinaus in die Einsamkeit getrieben. Da im stillen Nachdenken über Gott und Mensch und ihr Verhältnis zu einander ist sein eigentümliches Selbstbewusstsein von der Kindschaft entstanden, nicht als sein ureigenstes Werk, sondern als eine Offenbarung Gottes. In ihm war nun die Trennung zwischen Gott und Menschen aufgehoben, weil er seinen Willen mit dem Gottes einte. An Stelle der alttestamentlichen Begriffe Herr und Knecht trat in seinem Geist und in seinem Verhalten der Begriff der Liebe, der im Verhältnis des Kindes zum Vater seinen schönsten Ausdruck findet. So der innere Vorgang. Das vorläufig merkbare Resultat aber seines ernsten Sinnens und Ringens war jene tiefinnerliche Erfassung des Gesetzes, jenes Durchdringen der äussern Schale und Herausheben des ewig bleibenden Kernes, jene Ausgestaltung reiner, heiterer Sittlichkeit, die den Täufer mit solcher Bewunderung für den jungen Galiläer erfüllte, dass er sich weigerte — wir müssen annehmen, der Verkehr beider Männer habe wochen- und monatelang gedauert — an ihm die Busstaufe vorzunehmen und erst durch die bestimmte Erklärung Jesu zum Vollzug derselben veranlasst wurde. Diese Jordantaufe stellt für Jesu eigenstes Bewusstsein den Moment dar, in dem aus dem Sohnesbewusstsein heraus der Gedanke an seine Messianität geboren wurde. Still birgt er ihn aber in der tiefsten Brust.

Nun beginnt der erste grosse Teil seiner Wirksamkeit, der bis zum Petrusbekenntnis bei Cäsarea Philippi reicht und dessen Inhalt das Bestreben ausmacht, die religiös-sittliche Wiedergeburt des Volkes zu bewirken, das Reich zu gründen mit Mühe und Arbeit, und sich als dessen ersten Bürger zu bewähren. Niemand erkennt ihn während dieser Periode als den Messias; er selbst schweigt vollständig darüber, wenn ihm auch seine Bestimmung mit jedem Tag klarer wird. Die Ersten, die sein innerstes Wesen erkennen, sind die Dämonischen, auf deren überreiztes Nervensystem Christi ruhige, stille Klarheit eine so gewaltige Wirkung ausübt, dass durch eine blosse Berührung mit seiner Hand eine Minderung des Übels eintritt, nachdem der letzte grosse Paroxismus, den wohl die ungeheuere Erregung hervorruft, vorüber ist. Die ungemein gesteigerte Empfänglichkeit solcher Kranken für seelische Einflüsse lässt es erklärlich finden, dass sie die Geistes-

Digitized by Google

macht Jesu mit einer Mischung von Sympathie und Antipathie und infolge davon mit Furcht und scheuer Verehrung empfanden. So ist das Wort begreiflich: Du bist der Heilige Gottes! Du bist gekommen, uns zu verderben! Streng verbot Christus in der ersten Zeit den Geheilten, ihre Erkenntnis seiner Messianität weiter zu verbreiten.[1]) — Erst ganz allmählich erwächst den Jüngern aus dem, was sie sehen und hören, die Überzeugung: Der Meister ist der Messias. Still und langsam, aber stetig wachsend war sie aus der Anschauung entstanden, und Christus sträubte sich schliesslich nicht mehr gegen ihre öffentliche Kündigung, nachdem sie Petrus erst einmal, als der Mund des Jüngerkreises, ihm entgegengejubelt hatte, wenn er auch zunächst noch gebot, dass sie niemand sagen sollten, er wäre Jesus der Christ.

Und damit beginnt der zweite Teil der Wirksamkeit Christi, dessen Hauptinhalt das Streben nach der öffentlichen Anerkennung als Messias mit dem Höhepunkt des Palmeneinzuges, ferner der aus den Erfahrungen des Lebens allmählich erwachsende Gedanke des Opfertodes und endlich das erschütternde Drama des Todespassah ausmacht. Den Schlussstein des Ganzen bildet die Osteroffenbarung, wobei man sich zu entscheiden haben wird, ob man sie als leiblich-sinnliche Auferstehung oder mit Paulus als eine Auferstehung in einem geistlichen Leib oder endlich als visionäre Erscheinung auffassen will,[2]) wozu dann freilich als die Hauptsache die Unterweisung über das geistige Fortleben und Fortwirken Jesu in der Jüngergemeinde und in der Christenheit hinzutreten muss.

Ehe wir jedoch die weitere Gliederung der beiden grossen Zeitabschnitte vornehmen, wollen wir darauf hinweisen, dass auch die synoptischen Berichte sich einer kritischen Beurteilung ihrer historischen Treue und ihrer pädagogischen Wirkung unterziehen müssen. Wir kommen dabei zu dem Resultat, dass den beiden Erzählungen von der Speisung der 5000 und der 4000 eine Thatsache zu Grunde liegt und dass deshalb in unserm Lebensbild nur die Speisung der 5000 auftritt,[3]) dass die zweite lukanische Jüngeraussendung der Siebzig mit dem Bericht von der Aussendung der Zwölf zu vereinigen ist,[4]) dass die Behandlung der Parabel vom ungetreuen Haushalter (Luk. 16) unterbleibt. Trotz aller Deutungsversuche, die ja sehr glücklich sein können,[5]) wird das Kind bei der Beurteilung der Geschichte sich von dem ersten Eindruck

[1]) Vgl. Nippold, Die psychiatrische Seite der Heilthätigkeit Jesu.

[2]) cf. Hase, a. a. O. pg. 598. Carrière, Jesus Christus und die Wissenschaft der Gegenwart, pg. 65 ff.

[3]) Weiss, a. a. O. pg. 190. Hase, pg. 454. Beyschlag I. 271, II. 261.

[4]) Beyschlag II 232. Hase schwankt zwischen ja und nein, doch steht er augenscheinlich der Überzeugung von der Ungeschichtlichkeit des Lukasberichtes näher.

[5]) Beyschlag II. 386 ff. Koetsveld, Die Gleichnisse des Evangeliums pg. 233 ff.

leiten lassen, und der ist doch dieser: Der Verwalter betrügt seinen Herrn, der ihn absetzen will, zu gunsten der Schuldner, um in deren Häusern als Lohn für seinen Betrug eine Unterkunft zu finden; denn arbeiten mag er nicht. Für sein unsittliches Verhalten aber wird er von Christus gelobt und als Vorbild hingestellt. Mögen gereiftere Schüler über die äussere Form sich hinwegsetzen und den beherzigenswerten Kern der Erzählung fassen, der Volksschüler wird sich stets an der eigentümlichen Einkleidung, die Christus gewählt hat, stossen, die ihm unsittlich erscheinen muss nach allem, was er sonst im Unterricht hört, und das ist für die Erweckung der Liebe zu Christus durchaus nicht förderlich. — Auch die Verfluchung des Feigenbaumes wollen wir aus unserm Lebensbild weglassen; denn einmal wird die Entstehung der Geschichte wohl auf ein Missverständnis des Feigenbaumgleichnisses zurückzuführen sein, sodann muss die Handlungsweise Christi, der im Frühjahr Früchte von dem Baume pflücken will, die doch dem Lauf der Natur gemäss erst im Herbst zu finden sind, den Kindern als thöricht erscheinen, während sie von der Verfluchung — gleichsam eine Rache um einer getäuschten Erwartung willen — den Eindruck bekommen müssen, Christus sei ungerecht. Eine symbolische Deutung aber scheint uns ausgeschlossen zu sein.[1]) — Bezüglich der Bergpredigt ist zu erwähnen, dass sie nicht als Ganzes, sondern in einzelnen Teilen an jeweilig passenden Orten zur Besprechung gelangt, erstens weil diese Rede von Christus selbst nicht so gehalten worden sein kann, wie sie uns überliefert ist,[2]) dann weil die über Wochen sich erstreckende Behandlung das Interesse notwendigerweise lähmen muss, während dagegen die einzelnen, in sich geschlossenen Abschnitte, je nach ihrem Inhalt an passende Erzählungen angeknüpft oder in solche Zeiten der Thätigkeit Jesu versetzt, wo sie psychologisch möglich sind, eine ganz andere Wirkung ausüben. Die sachliche Zusammenfassung und übersichtliche Disponierung der Bergpredigt mag am Schlusse des Lebensbildes geschehen. — Endlich sei noch erwähnt, dass es nach unserer Überzeugung unnötig, ja sogar unpädagogisch ist, jede, auch die kleinste Erzählung der Synoptiker — ganz abgesehen von den Reden — in der Volksschule zu behandeln, dass es vielmehr mit Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit und auf die gründliche Besprechung der Hauptsachen geboten erscheint, eine weise, sorgfältige Beschränkung der Stofffülle zu beobachten. —

Die genauere Gliederung der oben nach ihrem Hauptinhalt kurz charakterisierten grossen Abschnitte des Wirkens Christi auf Erden ist aber folgende:

---

[1]) Beyschlag I. 288, 321, 401.
[2]) Hase, pg. 396. Zittel, Entstehung der Bibel pg. 183 f.

A. Die Zeit der verborgenen Messianität:
- I. Periode: Friedenspfade
- II. „ Der beginnende Konflikt
- III. „ Der gesteigerte Konflikt
- IV. „ Die galiläische Krisis.

B. Die Zeit der offenen Messianität:
- I. Periode: Der Leidensentschluss
- II. „ Der Messiasgang nach Judäa
- III. „ Das Wirken in Judäa
- IV. „ Das Todespassah und der Ostersieg.

Es dürfte kaum angezeigt sein, an dieser Stelle den Inhalt jeder einzelnen Periode in voller Ausführlichkeit darzustellen. Darum beschränken wir uns darauf, nur einige eingehender, wenn auch nicht erschöpfend zu charakterisieren, die übrigen aber wollen wir nur in flüchtigen Umrissen kennzeichnen.

A. Die Zeit der verborgenen Messianität:

I. Periode: Friedenspfade.

Die Überschrift charakterisiert den Inhalt. Jesus tritt uns entgegen als der jüdische Wanderprediger, dem eine tiefinnerliche Auffassung des Gesetzes eigen ist, der sein Volk zu einer geistigen Gemeinschaft der Liebe zusammenrufen will, die als das Himmelreich, das Reich Gottes bezeichnet wird. Die geistigen Güter der Gerechtigkeit, Gottesfurcht, Reinheit, Menschenliebe und weiter die gnädige Vaterliebe Gottes, die den reuigen Sünder voller Erbarmen ans Herz nimmt, ihn zu sich heraufziehen, mit ihm eins werden will, das sind die Themata, die er, an den Bussruf des Johannes anknüpfend, seinen in atemloser Spannung lauschenden Hörern in schlichter, aber unwiderstehlich fesselnder Weise ausführt. Die Taufe hat ihm über seinen Lebenszweck, die Versuchung über den Weg zur Erreichung dieses Zieles Klarheit verschafft. Kraft seines Sohnesbewusstseins, das ihn mit Gott ethisch einte, das schon sein Eigentum war, als er bei sich erwog, ob die Hoffnung des Volkes vom künftigen Heiland auf ihn Anwendung finden könne, hat er alles weltlich Irdische, alles auf Herrschaft und Königtum deutende überwunden.[1]) Die Freunde, die er sich schon während seines Aufenthaltes in Judäa erworben, gesellen sich, angezogen von der Macht seiner Persönlichkeit, zu ihm. Zum erstenmal tritt er in Kapharnahum als Volksprediger und Wunderthäter auf, durchzieht lehrend und heilend und ein staunenerregendes Wunder, die Wasserverwandlung, vollbringend, durch warme Liebe und Anerkennung seiner Landsleute belohnt, die Provinz Galiläa

[1]) Vgl. dagegen die Stellung, die Nippold der Versuchungsgeschichte anweist, pg. 122 f. pg. 158.

und kehrt dann nach seiner lieben Stadt am See Genezareth zurück Idyllische Ruhe, herzerquickender Friede lagert über diesem ersten Bild des Lebens Jesu.

II. Periode: Der beginnende Konflikt.

Nur kurz aber ist die Frühlingszeit mit ihren Freuden und Wonnen. Das erfuhr auch Christus. Unter der Decke des Friedens und der Eintracht schlummerten Neid und Hass, Feindschaft und Verfolgung. Zwar gewann er nicht nur im niedern Volk Freunde und Anhänger, auch die Höherstehenden, vor allem die Glieder der gesetzeseifrigen Pharisäersekte, der Vertreterin »der demokratischen Frömmigkeit«, lauschten gern und eifrig seinen Worten, luden ihn oft zu Tisch und unterhielten sich mit dem jungen Propheten. Da auf einmal stutzen sie und schütteln die Köpfe. Spricht da nicht Jesus mit dem Zöllner Levi, dem verachteten Betrüger und Sünder? Geht er nicht sogar mit ihm ins Haus? Schlägt er denn nicht mit seinem Thun dem Gesetz ins Gesicht, das die Gemeinschaft mit den Unreinen untersagt? So empört sich der pedantische, befangene Pharisäergeist, die werkheilige Buchstabenfrömmigkeit gegen die Handlungsweise der ungetrübten, dem richtigen Impuls des Herzens folgenden, vorurteilsfreien Menschlichkeit. Sie kommen zu seinen Jüngern: Sagt, wie kann euer Meister mit den Zöllnern essen? Die Jünger berichten die Frage dem Herrn, und bei der nächsten Zusammenkunft bringt er selbst das Gespräch auf das Ärgernis, das er hervorgerufen, und halb scherzend, die Frömmigkeit der Pharisäer anerkennend, spricht er im Gleichnis: Die Gesunden bedürfen keines Arztes, aber die Kranken (Matth. 9). Und wie sie noch immer unbefriedigt und sauer dreinschauen, da hebt er an, ihnen die grosse Neuerung, die durch seine Auffassung der Gottesbegriff erfahren hat, die Vaterschaft und Vaterliebe Gottes, klar zu machen durch die Erzählung der Gleichnisse vom verlorenen Sohn, vom verlorenen Schaf und vom verlorenen Groschen. »So wird Freude im Himmel sein über einen Sünder, der Busse thut, mehr als über neunundneunzig Gerechte, die da keine Busse nötig haben.« (Luk. 15.) Dann überlässt er sie ihren Gedanken und zieht mit seinen Jüngern hinaus in die liebliche Landschaft Genezareth, die sich südlich von Kapharnahum zwischen den Bergen und dem See erstreckt und die, gleichsam ein natürliches Treibhaus, in üppiger Farbenpracht vor dem entzückten Auge liegt.

Alles haben die Freunde aufgegeben, als sie ihm folgten. Gewiss hatten sie vorher ihr genügendes Auskommen, ihr Beruf — sie waren Fischer, Handwerker, Zöllner gewesen — hatte ihnen verschafft, was zu des Leibes und Lebens Nahrung notwendig war. Nun ist ihnen jede Möglichkeit des Erwerbs abgeschnitten, wenn sie bei dem Meister bleiben wollen. Ob sich da nicht in manchem

Herzen ein schüchternes Sorgen und Zagen geregt hat: Wie wollen wir bei diesem Wanderleben unsern Unterhalt finden? — Ob nicht Christus diese Gedanken erraten? — Aber er will ihre Sorge zerstreuen. Als sie so durch die herrliche Landschaft dahinziehen, bleibt der Herr stehen und sucht sich einen erhöhten Sitz am Rande des Cypressenwaldes: Zu seinen Füssen lagern sich die Jünger und blicken erwartungsvoll zu ihm empor. Warum hat er wohl so plötzlich das Gespräch über Gottes Sünderliebe abgebrochen, das sie bisher im Anschluss an die eben erlebten Szenen geführt? Er will gewiss von etwas Neuem sprechen. Und wirklich fängt er an, sie zu erinnern, dass sie ihm ihre Stellung, ihre bürgerliche und geschäftliche Existenz geopfert haben, er zeigt, dass er erkannt, wie sie sich im Stillen darüber sorgen, wovon sie nun ihr Leben fristen wollen, und lehrt sie, wie sie als würdige Glieder der neuen Geistesgemeinschaft sich zu den vergänglichen Gütern dieser Welt zu verhalten haben. Dann fährt er fort, seine Lehren zusammenfassend: Sammelt euch nicht Schätze auf Erden . . . Ihr könnt nicht zwei Herren dienen . . . . Sammelt euch Schätze im Himmel . . . Sehet die Vögel an und die Lilien . . . Euer himmlischer Vater ernährt sie . . . Er weiss auch, was ihr bedürfet . . . . Sorget nicht für euer Leben . . trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes. (Matth. 6, 19—34.) Um seine Meinung aber recht klar zu machen, fügt er noch ein Gleichnis hinzu: die Geschichte vom thörichten Reichen (Luk. 12, 16—21), der über der Sorge um sein irdisches Wohlergehen das Heil seiner Seele vergisst. Und mit erhobener Hand und verstärkter Stimme fügt er mahnend und warnend das Schlusswort hinzu: So geht es dem, der sich Schätze sammelt und ist nicht reich in Gott. —

Doch der einmal erwachte Verdacht der Pharisäer schläft nicht. Sie hatten Jesus für einen Lehrer gehalten, der dem Gesetz unverbrüchlich anhängt. Nun sie aber solche Erfahrung gemacht haben, müssen sie weiter forschen; vielleicht steckt doch unter diesem unscheinbaren, friedlichen Äusseren ein revolutionärer Geist, der bei Zeiten erstickt werden muss. Sie selbst haben, obgleich das Gesetz nur einen Fasttag für das ganze Jahr vorschreibt, um ihre Frömmigkeit zu erhöhen, jede Woche zwei Fasttage festgesetzt und halten sie mit peinlicher Genauigkeit. Ebenso ist Johannes ein eifriger Fürsprecher des Fastens gewesen und seine verwaisten Jünger richten natürlich ihr Thun nach dem Willen des Meisters ein. Das kann eine Falle abgeben, in der sich der übermütige, junge Prophet fangen muss. Mit der scheinbar harmlosen Frage: Warum fasten deine Jünger nicht? treten die Pharisäer bei seiner Rückkehr ihm entgegen. Sogleich erkennt Christus die Schlinge, und schlagfertig hält er den Fragenden in den Gleichnissen vom Bräutigam und seinen Gesellen, von dem neuen Lappen auf altem Mantel und von dem neuen Wein in alten Schläuchen das Be-

rechtigte seiner und seiner Jünger Handlungsweise entgegen. Wie wäre es auch möglich, seine neue Feuerlehre in die alten Schläuche eines verrotteten Ceremoniendienstes, zu dem das Fasten als Hauptsache gehört, zu zwingen. Wie ist es dagegen von Johannes zu erwarten, dass er auf seine alte Himmelreichssehnsucht, auf seine strenge Gesetzlichkeit den neuen Lappen fröhlichen, heiteren und unbesorgten Lebensgenusses flicke (Mark. 2, 18—22). — Dass Christus das Fasten nicht ganz verwirft, sondern nur der traditionellen Fastenobservanz Recht und Sinn abspricht und die zeitweilige Enthaltung vom Genuss gewisser Speisen zum Zweck der Erhöhung der religiösen Stimmung dagegen als Ausdruck eines subjektiven Bedürfnisses wohl gelten lässt, das beweist die gleich nach diesem Auftritt den Jüngern gegebene Unterweisung. Er will keine scheinheilige Duckmäuserei, kein ostentatives Auftreten des Fastenden, wie es bei den Pharisäern üblich war. Er hält vielmehr ein äusserlich heiteres, festliches Aussehen für sehr wohl vereinbar mit innerer Trauer über die Sünde und der Selbstdemütigung vor Gott (Matth. 6, 16—18).

Den zweiten Angriff hat er siegreich abgeschlagen; da wird ein dritter versucht. Die Jünger verletzen die Sabbathgesetze durch das Ausraufen von Ähren (Mark. 2, 23—27) und erregen dadurch von neuem den Unwillen der Pharisäer. Gleich sind sie mit einem Vorwurf zur Hand. Gewandt versteht es Jesus, die Seinen zu schützen durch den Hinweis auf Davids Thun, der die Gott und dem Priester geweihten Schaubrote am Sabbath aus dem Tempel holte und mit seinen Begleitern ass. Aus seinem Schlusswort aber, in dem er über das Gebot der Schrift: »Da sollst du kein Werk thun« (Exod. 20, 10) seine eigene Anschauung als das Massgebendere setzt: »Der Sabbath ist um des Menschen willen da; mithin ist auch des Menschen Sohn Herr über den Sabbath,« aus diesem Schlusswort ergiebt sich für die Pharisäer mit bestimmter Gewissheit die Überzeugung von den durch und durch ketzerischen Anschauungen Jesu. Nun lassen sie ihn nicht mehr aus den Augen. Nun wollen sie Material sammeln, ihn zu verderben. Sie drängen sich in die Häuser, in denen er lehrt, und treffen es gut. Schon an einem der nächsten Tage erkennen sie den Gotteslästerer in seiner ganzen Verruchtheit. Er, der armselige Mensch, der Sabbathschänder und Gesetzesverächter, er vergiebt einem Lahmen seine Sünden (Mark. 2, 2—13). Eines weiteren Zeugnisses bedürfen sie nicht; jetzt gilt es, ihn dem Volk zu entwerten, ihn durch Verleumdung unmöglich zu machen und ihn dann unauffällig zu beseitigen. — Aber da ereignet sich etwas, das ihre Rechnung stört, wodurch das Volk nur mehr an ihn gefesselt wird, anstatt sich von ihm loszusagen. Christus hat die Gedanken seiner Feinde aus ihren Gesichtszügen herausgelesen, und um ihnen zu zeigen, dass er zur Sündenvergebung ein gutes Recht habe, heisst er den

Kranken aufstehen. Und siehe da! er steht und wandelt, und jubelnd klingt der Name des gewaltigen Propheten, mit dem Gott so sichtbar ist, durch die Gassen der Stadt und hinaus ins galiläische Land. Der Sieg der Feinde ist wiederum vereitelt.

Die Feindschaft der mächtigen Partei wirkt aber doch in ihm nach und ruft den Gedanken an die Möglichkeit baldigen Unterliegens wach. Was wird dann aus deinem Werk? fragt er sich und fasst den Plan, an Stelle der wenigen Freunde eine fest organisierte Jüngerschar um sich zu versammeln. Er zieht sich an den See zurück (Mark. 3, 7—12) und ergänzt seine Jünger zunächst auf zwölf im Hinblik auf die zwölf Stämme Israels (Mark. 3, 13—19). Den Zwölfen aber muss er ihre Aufgaben und Pflichten kennzeichnen, damit sie ihn dereinst ersetzen können, wenn er der Welt genommen ist. Er unternimmt einen zweiten Missionsgang durch Galiläa, und dabei sagt er ihnen denn, dass sie bestimmt seien, das Salz der Erde, das Licht der Welt zu werden (Matth. 5, 13—16), er schildert die Schwierigkeit ihres Berufes im Gleichnis von der engen Pforte, er warnt sie vor den Lügenpropheten und vergleicht den, der seine Lehren beherzigt, dem klugen Mann, welcher sein Haus auf den Felsen baut (Matth. 7, 13—27). Wichtig erscheint es ihm ferner, dass die Jünger seine Auffassung des Gesetzes einmal im Zusammenhang kennen lernen. Ausgehend von der Unvergänglichkeit des Gesetzes zeigt er, wie an Stelle der pharisäisch äusserlichen Erfüllung des Buchstabens eine vergeistigte, auf innerlicher Durchdringung des Gesetzes beruhende Sittlichkeit treten müsse, und weist dies an einzelnen wichtigen Geboten genau nach. Seine Darstellung findet ihren Höhepunkt in der Behauptung: Das national beschränkte Gebot der Nächstenliebe mit dem Zusatz des Feindeshasses muss zum Gebot einer allgemeinen, die Völker des Erdkreises umfassenden Menschenliebe werden (Matth. 5, 17—48).

In solch ernste Gespräche vertieft wandert die kleine Karawane vom See aus nach Südwesten, dem kleinen Städtchen Nain zu. Ehe sie das Thor erreicht, kommt ein trauriger Zug langsam daraus hervorgeschritten. Sie begraben den einzigen Sohn einer Mutter, ihren Stolz, die Stütze ihres Alters. Wie Jesus den tief ergreifenden Schmerz im Antlitz der schwergeprüften Frau so deutlich sich spiegeln sieht, da überwältigt ihn sein Heilandsmitleid, und er giebt der Mutter den Sohn zurück (Luk. 7, 11—17). Da schallt sein Name, sein Ruhm aus jedem Munde. Sie drängen sich an ihn, einen Blick seines Auges, ein Wort seiner Lippen, einen Druck seiner Hand, einen Zipfel seines Rockes zu erhaschen. Doch rasch entzieht er sich dem Jubel des Volkes; sein Sehnen steht danach, denen, die ihm vor allen Galiläern lieb und teuer sind, den Einwohnern seiner Vaterstadt, die Frohbotschaft zu predigen. Er übersteigt die Berge, die Nazareth umschliessen, und wie mag sein

Herz gejauchzt haben, als er das liebliche Thal zu seinen Füssen sich ausbreiten sah, welch hoffnungsvolle Sehnsucht hat er in jenen Augenblicken nach seiner Mutter, nach seinen Geschwistern empfunden! Wie mag er die Arme ausgestreckt haben, um sie zu umfassen und ans überquellende Herz zu drücken! . . . . . Und was geschieht? — Als ein Verstossener flieht er am Abend aus der Heimatstadt. Er hat erlebt, dass der Prophet im Vaterlande nichts gilt; keine Stimme hat sich für ihn erhoben, keine Mutterhand hat segnend ihm auf dem Haupte geruht, kein Brudermund hat sich zum Abschiedskuss auf seine Lippen gedrückt (Luk. 4, 16—30). Der erste grosse, bittere Schmerz, den er erlebt, ging aus von denen, die er am meisten liebte, für die er Gut und Blut hingegeben hätte. Wehmütig wendet er sich auf des Berges Höhe zurück nach dem Städtlein im Thal, das von der Abendsonne mit goldigem Glanz übergossen wird. Ein letzter Blick fliegt aus den umflorten Augen über das herrliche Landschaftsbild. Ein schwerer Seufzer ringt sich aus der gepressten Brust. Dann wendet er sich langsam ab. Das Band mit der Heimat ist gelöst. Stumm und in sich gekehrt, die Lippen fest aufeinander gepresst, schreitet er inmitten der betretenen Jüngerschar dahin. Er kann sich nach dieser Erfahrung der aufkeimenden Erkenntnis nicht verschliessen, dass sein Wirken und Streben in Israel vielleicht fruchtlos bleiben werde.

Aber es ist noch nicht genug an der einen Enttäuschung. Das Volk drängt sich zu ihm, verlangt ihn zu sehen, zu hören. Er muss seinen Schmerz unterdrücken, muss freundlich zu den Armen und Kranken reden. Da kommen, als er, vielleicht zwei Tage nach Nazareth, inmitten der Menge steht, einige junge Leute auf ihn zu und fragen ihn freiöffentlich vor allem Volk: »Johannes lässt dir sagen: Bist du, der da kommen soll, oder sollen wir eines andern warten?« Der Mann, der ihn am allermeisten zu verstehen schien, der jetzt im Kerker auf Machärus schmachtete und sehnsüchtig, mit begieriger Ungeduld auf die ersten Messiashandlungen dessen wartete, auf den er einst seine ganze Hoffnung gesetzt, er war irre geworden an seinem Täufling. So sehr also war Christi Thun verstanden worden! So weit war sein Gedanke von dem geistigen Messiasreich in die Herzen gedrungen! So sehr hatte die fleischliche Messiashoffnung, die einen irdischen König in strahlender Davidsherrlichkeit erwartete, die Gemüter verblendet! O, es war gewiss ein bitterer Augenblick für den Herrn, als ihm des Johannes Zweifelfrage überbracht wurde. Und doch muss er antworten, frei und öffentlich, wie die Frage an ihn gerichtet ward. Er giebt kein schlichtes Ja oder Nein; er lässt dem Täufer sagen, was er vollbracht habe. Möge der Prophet selbst daraus einen Schluss ziehen, möge er das versteckte Ja aus der Antwort herauslesen. Zum Volke aber spricht er dann ein beredtes Wort

über des Täufers Grösse und Bedeutung und über seine Stellung zu ihm (Luk. 7, 18—35).

Dann geht die Wanderung weiter dem See zu (Mark. 3, 20). Der Schatten, der in Jesu Seele gefallen war, ist durch den letzten Vorgang noch um einige Grade dunkler geworden. Wortkarg ist er auf dem Weg; seine Gedanken beschäftigen ihn so, dass er des Volkes gar nicht achtet, das ihm vorauseilt, als es merkt, sein Warten auf Wort oder Zeichen sei vergeblich, und die Kunde seiner bevorstehenden Ankunft nach Kapernaum bringt. Als die weissen Zinnen der Häuser aus dem Grün der Öl- und Feigenbäume vor den Augen des Herrn auftauchen, da klingt schon durch des Städtleins Gassen der Ruf: Der Prophet kommt zurück! Der Wunderthäter kehrt wieder! so schallt es, wenn auch gedämpft, hinein in das Haus des römischen Centurio, der sorgenvoll am Schmerzenslager seines liebsten Knechtes sitzt. Wie ein Blitz fährt es durch des heidnischen Soldaten Seele: Er kann helfen, sonst keiner, und schon ist er unterwegs, um von dem Herrn Hülfe zu erflehen. »Herr, ich bin nicht gut genug, dass du unter mein Dach tretest; aber sprich nur ein Wort, so wird mein Knecht geheilt werden.« So klingt es Christus ins Ohr. Erstaunt lauscht er den Worten; dann aber leuchtet sein Auge auf, es entwölkt sich seine Stirn, eine unendliche Perspektive öffnet sich ihm im Geist: Die Scharen der Heiden sieht er kommen von Morgen und von Abend und mit den Erzvätern zu Tische sitzen. Und bewundernd und freudig erregt ruft er: Wahrlich, ich sage euch, bei niemand in Israel habe ich solchen Glauben gefunden. Mit diesem frohen Ausblick auf die Heidenwelt schliesst diese Periode des beginnenden Konfliktes ab. —

III. Periode: Der gesteigerte Konflikt.

Den Hauptinhalt bildet zunächst der neu aufgenommene Kampf mit dem Pharisäismus, der in allmählicher Steigerung von der Heilung der verdorrten Hand über das erste lukanische Pharisäergastmahl mit der Salbung Jesu, über die Heilung des Wassersüchtigen und die Verspottung des Ehrgeizes der Pharisäer, über die Heilung des gekrümmten Weibes am Sabbat und des stummen und blinden Besessenen zum Vorwurf des Beelzebubbündnisses führt, das von dem Herrn Jesus mit unwiderstehlicher Logik zurückgewiesen wird. Ein bitterer Schmerz wird ihm durch die innerlich längst vollzogene, öffentliche Lossagung von seinen Verwandten bereitet, die ihn als einen Wahnsinnigen heimholen wollen. Als Niederschlag der Erfahrung mit dem gläubigen Centurio und den anhänglichen Zöllnern einerseits und den ungläubigen, verstockten, hochmütigen Pharisäern andrerseits sind die damals erzählten Gleichnisse vom grossen Abendmahl und vom Pharisäer und Zöllner zu betrachten. Die Heilung des besessenen

Geraseners und der beiden Blinden, die Auferweckuug von Jairi Tochter und des blutflüssigen Weibes Heilung sind dem Volke Zeugnisse von der Grösse des Herrn, ohne doch einen tieferen Eindruck als ungemessenes Staunen zu hinterlassen. — In stiller Einsamkeit der Genezaretebene erzählt Christus, seine bisherige Erfahrung meisterhaft verwertend, die vier Gleichnisspaare vom Himmelreich. Dann aber sendet er seine Jünger paarweise hinaus, damit sie lernen, auch ohne ihn zu wirken. Er aber durchzieht einsam die galiläischen Ortschaften. — Es mögen schwere Gedanken gewesen sein, die ihm damals das Herz bewegten. Wohl hatte ihm das Volk zugejauchzt, wohl drängten sich die Massen an ihn, um ein Wort zu hören, um ein Zeichen zu sehen. Aber war das der Glaube, von dem er geträumt? War ihre Gesinnung, ihr Wollen von seiner neuen, ernsten Sittenlehre durchdrungen? Liebten sie ihn um seiner selbst willen? Würden sie Hab und Gut, Leib und Leben für das Reich Gottes freudig dahingeben? Ein tieftrauriges, aber um so bestimmteres Nein ist die Antwort auf diese Fragen. Sie hingen ihm an, weil er ihre Wundersucht befriedigt hatte, sie staunen über seine Zeichen, aber ihr Herz war nicht bewegt. Manche hatten ja der Meinung Ausdruck gegeben: Vielleicht ist er der Messias! Aber dann müsste er ein Messias in ihrem Sinne sein, ein politischer Messias, der mit den Waffen in der Hand und das Volk in Waffen hinter sich, zuerst das römische Joch abschüttelt und dann Israels Herrschaft über den bewohnten Erdkreis ausdehnt, ein davidisches Zeitalter heraufführend. So hat sein gesamtes galiläisches Wirken dem Herrn bisher eine bittere Enttäuschung gebracht. Wenn sich nicht der kleine Kreis braver Freunde um ihn gebildet hätte, sein Leben wäre vergeblich gewesen. Der galiläische Höhepunkt aber kam und brachte die Entscheidung. —

IV. Die galiläische Krisis.

Johannes' Tod, von dem die zurückkehrenden Jünger berichten, veranlasst Jesus, sich aus dem Gewühl des Tages und der Märkte in die Wüste jenseits des Sees zurückzuziehen. Nach dem Wunder der Speisung der 5000 will das begeisterte Volk ihn zum König ausrufen (nach Johannes). Er wehrt ab und führt dadurch die Krisis, die Abwendung des Volkes und vieler seiner Jünger herbei. Dazu kommt noch die jerusalemitische Pharisäergesandtschaft, die den Gipfelpunkt der galiläischen Feindschaft zwischen den massgebenden Kreisen Israels und dem Herrn darstellt. Als ruheloser Flüchtling zieht er im Norden des Landes in Phönizien und dann in der Dekapolis umher, mit bittern Worten das Pharisäerunwesen tadelnd und die guten Werke, die jene so hoch halten, auf das rechte Mass ihrer Bedeutung einschränkend. — Noch einen Versuch macht er in Kapernaum,

Digitized by

aber durch die Zeichenforderung der Pharisäer, die sofort bei der Hand sind, wird er zurückgetrieben. Verlassen von allen, auf die er je gehofft, den tiefsten Schmerz, den je ein Mensch empfunden, im grossen, die ganze Welt in grenzenloser Liebe umfassenden Herzen tragend, steht der Erlöser der Menschheit arm und verspottet da. Ein kleines Häuflein nur hält noch treu zu ihm, der engere Jüngerkreis, auf ihm ruht seine ganze Hoffnung. — In jenen Tagen bereitet sich der grosse Umschwung vor, mit dem anhebt:

B. Die Zeit der offenen Messianität. Diese wird eingeleitet durch

I. die Periode, in der sich aus den Erfahrungen des Lebens der Gedanke an den Opfertod entwickelt.

Das Bekenntnis des Petrus hat dem Herrn die beglückende Gewissheit verschafft, dafs wenigstens die Jünger ihn in seinem innersten Wesen erkannt haben. Die Verklärung giebt ihm die göttliche Bestätigung seines Messiasberufes. — Durch die Leidensverkündigungen bereitet Christus die Freunde auf seinen unabänderlichen Tod vor; denn er ist jetzt entschlossen, die Entscheidung bei Gelegenheit des in einigen Monaten stattfindenden Passahfestes in Jerusalem herbeizuführen und eine bestimmte, aus den vielen bitteren Erlebnissen erwachsene Ahnung sagt ihm, dass er in der Hochburg des geistlosen Ceremonien- und Buchstabendienstes, im Kampf mit den verknöcherten, fanatischen Pharisäern und Priestern noch weniger Erfolg haben werde als in Galiläa, ja dass er, wenn er seiner Sache treu bleiben wolle, sein Leben für sie dahin geben müsse. In jener Zeit auch sind die Wurzeln des Wiederkunftsgedankens zu suchen, der freilich erst später den Jüngern gegenüber klar ausgesprochen wurde.

Als Lehrer zeigt uns diese Periode den Herrn in der Erzählung vom Grössten im Himmelreich, in den Unterweisungen über das Verhalten des Christen zu den Fehlern des Nächsten und dem dazu gehörigen Gleichnis vom Schalksknecht. Die Heilung des epileptischen Knaben ist ein neuer Beweis für seine wunderbare Macht über das zerrüttete Nervensystem der Geisteskranken. — Mit schmerzlichem, erschütterndem Wehe über die galiläischen Städte nimmt er Abschied von den Orten, die seine Thaten gesehen, denen er sein Bestes dargeboten und die ihn schnöde zurückgewiesen und verlassen hatten. Mit dem festen Vorsatz aber, seine ganze Kraft für die Erreichung seines Zieles einzusetzen, wendet er sein Antlitz gen Süden und zieht dem Tode entgegen.

II. Periode: Der Messiasgang nach Judäa.

Es genügt wohl, wenn wir an dieser Stelle, nachdem die vorhergehenden Perioden nach Inhalt und Verlauf mehr oder minder

ausführlich charakterisiert worden sind, nur die Überschriften der einzelnen Erzählungen in der von uns vorgeschlagenen Reihenfolge anführen. Der psychologische Zusammenhang liegt ja meist klar zu Tage.

Aufbruch zur Reise (Luk. 9. 51—52a). — Drei unreife Nachfolger Jesu (Luk. 9. 57—62). — Das ungastliche Samariterdorf (Luk. 9. 52b—56). — Jesus und die Samariterin (Joh. 4). — Die zehn Aussätzigen (Luk. 17). — Vom guten Hirten (Joh. 10). — Nochmals vom Gebet (Matth. 6. 5—14. Luk. 11. 1—4). — Vom bittenden Freund (Luk. 11). Von der Knechte Wachsamkeit (Luk. 12. 35—40), — Maria und Martha (Luk. 10).

III. Periode; Aufenthalt in Judäa und Peräa.

Jesus erwartet das Herannahen des Festes ausserhalb Jerusalems — erst wenn alle Passahgäste, vor allen Dingen die Galiläer da sind, auf die er trotz aller bösen Erfahrung immer noch die meiste Hoffnung setzt, will er einen entscheidenden Schritt thun.

Das Pharisäermahl (Luk. 11; wohl in Bethanien). — Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Luk. 10). — Warnung vor Herodes Antipas (Luk. 13. 31—35). In Peräa: Gleichnis vom Feigenbaum (Luk. 13). — Nachfolge Jesu (Luk. 14. 25—34). — Vom reichen Mann und armen Lazarus (Luk. 16). — Vom Reiche Gottes (Luk. 17. 20—37). — Ungerechter Richter (Luk. 18). — Auferweckung des Lazarus (Joh. 11). Rückzug nach Ephraim wegen des amtlichen Mordanschlages. —

IV. Periode: Todespassah und Auferstehung.

Bezüglich der Stoffanordnung bemerken wir, dass wir uns hier ganz an diejenige anschliessen, die wir in Bangs »Leben des Heilandes im Wortlaut der Evangelien« finden nur lassen wir die Verfluchung des Feigenbaumes und die Johannesstellen weg bis auf das Wort am Kreuz und die Erscheinungen des Auferstandenen, welch letztere wir allerdings wieder nur der Kirchen- und Schultradition zu liebe beibehalten. Eine kleine Verschiebung der Zeit tritt dadurch ein, dass wir aus verschiedenen Gründen Christus am Sonntag, den 9. Nisan, dem Osterpilgerzug in der Nähe der Jordanfurt sich anschliessen und infolgedessen den Palmeneinzug und die Tempelreinigung erst am Montag, den 10. Nisan stattfinden lassen.[1]) Vom Mittwoch ab ist die Zeitdifferenz wieder vollständig ausgeglichen und unsere Reihenfolge mit Ausnahme der Abschiedsreden und des hohenpriesterlichen Gebetes dieselbe wie bei Bang, die ja auch der allgemein üblichen Anordnung entspricht. —

Wir hoffen, durch die vorstehende Skizzierung einiger Perioden des Lebens Jesu die Eigentümlichkeit des einheitlich-anschaulichen Lebensbildes im Gegensatz zu der herrschenden Zerstückelung in

---

[1]) Vgl. Schneller, a. a. O. pg. 397. Hase, a. a. O. pg. 526 ff.

zusammenhangslose Einzelerzählungen dargethan zu haben, und dürfen wohl die Erwartung aussprechen, dass das Leben und Wirken des Herrn, wenn es in der angedeuteten Weise mit Ernst und Liebe dargestellt wird, wie »eine entzückende Aue« vor den Augen der Schüler liegt, »über der kein Wölkchen den Lichtstrahl hemmt, die mit heiligem Wonnegefühl, mit einem Herzen voll höherer Ahnungen von ihnen betreten wird, die sie zu ihrer Seele Heimat machen, auf der sie in Lust und Trauer leben und sterben möchten.«

Wollte Gott, wir könnten durch die Schilderung des Lebens Jesu erreichen, dass unsere Schüler sein ganzes Dasein innerlich miterleben, wie es seiner Zeit die Jünger erlebt haben, wollte Gott, dass Renans treffliches Wort[1]) auch auf sie angewendet werden könnte: »Keiner mass im Verlaufe dieser zauberischen Erscheinung die Länge der Zeit, ebensowenig wie man einen Traum bemisst. Der Begriff der Dauer war aufgehoben, eine Woche glich einem Jahrhundert . . . Einmal bei diesen Versuchen — den kräftigsten, den sie gemacht hatte, um sich über ihren Planeten zu erheben — vergass die Menschheit das Bleigewicht, das sie an der Erde hielt, und die Traurigkeit des irdischen Lebens. Glücklich, dessen Augen dieses göttliche Erglühen sehen konnten, und sei es auch nur einen Tag gewesen, der dieser unvergleichlichen Illusion teilhaftig wurde. Aber glücklicher noch, würde Jesus uns sagen, wer frei von Illusionen diese göttliche Erscheinung in sich wieder erstehen lassen kann, und, ohne Schwärmerei vom tausendjährigen Reich, ohne chimärisches Paradies, ohne Zeichen am Himmel — durch die Redlichkeit seines Willens und die Poesie seiner Seele, das wahre Reich Gottes in seinem Herzen zu gründen weiss.«

Helfen wir an unserem Teil mit, dass unsere Schüler dereinst zu denen gehören, die Renan glücklich preist, dass sie zu wackeren Gliedern, zu thätigen Bürgern des Reiches Gottes heranwachsen, dass sie sich auszeichnen durch energisches religiöses Empfinden und zielbewusstes sittliches Handeln, das nicht ihrer Person sondern dem Wohle der ganzen Menschheit gewidmet ist, suchen wir zu erreichen, dass ihnen während ihres ganzen Lebens bei allem ihrem Thun ein ideales Vorbild, ein hohes Ziel vorschwebe, das zu erlangen sie keine Anstrengung, keine Mühe scheuen: der Herr Jesus Christus und das von ihm gestiftete Himmelreich im Menschenherzen. Die Aufgabe ist gross und schwer, die Menschenkraft so klein und arm. Doch wollen wir nicht verzagen; wir wollen frisch und fröhlich unsere Pflicht erfüllen, so gut wir es vermögen, die segnende Vaterhand Gottes wird auch unserm Werke nicht fehlen und wird das Beste thun.

---

[1]) Renan, Leben Jesu, pg. 155 f.

II.

Die sog. österreichische Rechenmethode.

Von H. Grosse in Halle a/S.

Jänicke in seiner »Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts« [1]) betrachtet »in der Hauptsache die Methode des Schulrechnens gegenwärtig als abgeschlossen«, Dittes nennt den Rechenunterricht »wohl das bestbestellte Fach der Volksschule« [2]), und ein neuerer Methodiker, Kallas, sagt in seiner gekrönten Preisschrift: »Das Kapital- und Glanzfach der seminaristischen (!) Pädagogik ist die Methodik des elementaren Rechnens,« die zu einer »einheitlichen empirischen Abrundung gelangt ist und auf dem eingeschlagenen Wege nicht mehr bedeutsam weiter zu fördern ist, als Hentschel sie gefördert hat.« [3]) In gewissen Kreisen der Volksschule und der Lehrerseminare gilt es als ausgemacht, dass die Methodik des Rechenunterrichts in allen wesentlichen Stücken ihrer Vollendung entgegen gehe, in einigen dieselbe wohl schon erreicht habe.

Andere Methodiker, im besondern auch Vertreter der Herbartischen Schule, pflichten dieser Meinung nicht bei, sondern finden auch im Rechenunterricht eine Fülle ungelöster Fragen; wir nennen u. a. die Sachgebiete im Rechenunterricht, Wesen der Zahl, Dezimal- und Bruchzahlen, Vereinfachung des Rechenunterrichts. [4]) Einzelne Schulbehörden regen die weitere Förderung dieses Unterrichtsgegenstandes an: Schulrat Kockel [5]) bemerkt, »dass unser Rechenunterricht, der neuerdings einen kräftigen Anstoss erfahren hat, nachdrücklich weiter gefördert werden muss, wenn seine Erfolge nicht hinter denen ausländischer Schulen zurück-

---

[1]) Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, 2. Aufl. Bd. III, S. 161.

[2]) Schule der Pädagogik, 2. Aufl. S. 665.

[3]) Methodik des elementaren Rechenunterrichts, prinzipiell-systematisch abgeleitet (Mitau, 1889) S. 1 ff.

[4]) Vgl. das vortreffliche Werk von B. Hartmann: Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule (2. Aufl., Leipzig, Kesselring). Dieses »methodische Handbuch für Lehrer und Seminaristen« stellt sich durchaus in den Dienst des erziehenden Unterrichtes, indem es die Rechenstoffe nach Massgabe des Konzentrationsprinzipes auswählt, anordnet und verknüpft und ihre methodische Durcharbeitung nach den auf sicherer psychologischer Grundlage ruhenden Formalstufen regelt. — Ausserdem Rud. Knilling: die naturgemässe Methode des Rechen-Unterrichts in der deutschen Volksschule, I. Teil (München, Oldenburg 1897) S 1.

[5]) Kockel, Lehrplan für die einfache Volksschule S 60.

bleiben sollen.« Und diese Mahnung wird nicht nur für sächsische Schulen von Bedeutung sein. Heftige Klagen gegen die übliche Art des Volksschulrechnens erheben im besondern die Fachmathematiker, z. B. in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen von Bonitz etc. und in der Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht von J. C. Hoffmann.

In der zuletzt genannten Zeitschrift besonders ist seit Jahren und von den verschiedensten Seiten her die Forderung ausgesprochen worden, auf den höheren Schulen die österreichische Subtraktions- und Divisionsmethode zu lehren. »Dabei beklagt man es, dass die Schüler diese Methode nicht schon in der Volksschule erlernt haben. Mitunter liest man auch die Bemerkung: nur die gewöhnliche Methode lehren, hiesse bei dem alten Schlendrian verbleiben. Einzelne behaupten, es würde zweckmässiger sein, wenn nur die österreichische Methode, die gewöhnliche aber nicht gelehrt würde, und es sei unzweckmässig, die Schüler erst 3 bis 4 Jahre lang in der Volksschule nach der gewöhnlichen Methode rechnen zu lassen, wenn sie dann in der höheren Schule mit der österreichischen Methode bekannt gemacht werden sollten.« [1]) Dieselbe Zeitschrift macht darauf aufmerksam, dass uns jeder Knabe in Österreich belächeln würde, wenn er uns bei einer Division im unbegrenzten Zahlenraume beobachtete. Ja, an einer andern Stelle wird behauptet, dass jede Ladenmamsell (!) den Schulen in Bezug auf die Subtraktion vorbildlich sein könnte. [2])

Die »Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht« [3]) kann das Verdienst, für sich in Anspruch nehmen, mit grösster Beharrlichkeit den Gedanken der Einführung der sogenannten österreichischen Rechenmethode in den deutschen Schulen zum Ausdruck gebracht zu haben. A. Kuckuck (jetzt Kallius) empfahl die neue Art bereits 1869 in der »Zeitschrift für das Gymnasialwesen« von Bonitz u. A. (XXIII. Jahrg.), S. 280 »für das elementare Rechnen, weil sie das Borgen, das so häufig zu Fehlern Veranlassung giebt, vollständig vermeidet.« [4]) Er hat diese Angelegenheit, zu der er von dem damaligen Direktor Bonitz angeregt wurde, sodann in dem 25. Jahrgang derselben Zeitschrift (1871, S. 415 ff.) ausführlicher behandelt, »da die Vorteile, die jene Art zu sprechen, dem Rechnen gewähren, gross und wertvoll genug sind, um die Aufmerksamkeit namentlich der Herren Lehrer

---

[1]) Fr. Unger in der Sächsischen Schulzeitung 1884, Nr. 1 S. 4.

[2]) »Fehler und fehlerhafte Richtungen im Volksschulrechnen von Müller im 17. Bericht des Lehrerseminars zu Borna 1889, S. 52. Eine beachtenswerte Arbeit!

[3]) z. B. Jahrg. XVII 1886 S. 184 ff, u. 517: Mitteilungen von Herrmann, v. Schaeven und Müller (Verlag von Teubner in Leipzig).

[4]) Vgl. auch den Aufsatz »Das Zahlenrechnen in der Realschule« von A. M. Paufler.

darauf zu lenken, die den ersten Rechenunterricht in der Hand haben.« Er bemerkt u. a. S. 415: »In unseren Schulen sagt man bei dem Subtraktionsexempel

$$\begin{array}{r} 15936 \\ -9853 \\ \hline \end{array}$$

»3 von 6 bleibt 3, 5 von 3 kann ich nicht, borg' ich mir eins, 5 von 13 bleibt 8, 8 von 8 bleibt 0, 9 von 15 bleibt 6«; in den österreichischen Schulen sagt man hingegen: 3 und **3** ist 6, 5 und **8** ist 13, 1 und 8 ist 9 und **0** ist 9, 9 und **6** ist 15, d. h. wir zählen von 6 rückwärts bis 3, von 13 rückwärts bis 5 u. s. w., während bei jener Art von 3 vorwärts bis 6, von 5 vorwärts bis 13 u. s. w. gezählt wird.« Kuckuck weist darauf hin, dass das »Vorwärtszählen« dem Kinde »jedenfalls geläufiger sei als das Rückwärtszählen,« dass ferner das »Borgen und mit ihm also die vielen Fehler, die dasselbe zur Folge hat, vollständig beseitigt werden.« »Die meisten Fehler bei der Subtraktion — heisst es S. 417 — rühren nach unserer Erfahrung daher, dass das geschehene »Borgen« vergessen worden ist, denn der gebräuchliche Punkt hinter der Ziffer, welche um eine Einheit vermindert ist, kann auch vergessen werden; wir verwerfen überhaupt denselben, da sein Hinsetzen schnelles Rechnen verhindert und die Unaufmerksamkeit leichter macht. Die zum nächsten Subtrahendus hinzuzunehmenden höheren Einheiten werden auf keinen Fall so leicht ausser acht gelassen; dafür zeugt der Umstand, dass im allgemeinen die Summe zweier Zahlen eher fehlerlos berechnet wird als die Differenz zweier Zahlen. Die Praxis im geschäftlichen Leben [1]) scheint dies längst erfahren zu haben, denn trotzdem in den Berliner Schulen durchgängig gelehrt wird (damals!) 3 von 8 bleibt 5, gebraucht der Berliner Geschäftsmann doch gewöhnlich die andere Art, um den Unterschied zweier Zahlen zu ermitteln.« [2]) Nachdem Kuckuck die Erleichterung derartiger Subtraktion hervorgehoben für den Fall, dass eine Summe von einer Zahl abgezogen werden soll, zeigt er ihre »ausserordentlich wertvolle Verwendung bei der Division,« worauf wir später zurückkommen werden. — Jahrelang ist Kuckuck sodann sowohl durch Schrift als den Unterricht für die Einführung der österreichischen Rechenmethode thätig gewesen, ohne gerade eine sehr starke Nachfolge bei den Rechenlehrern zu finden. Um sie »namentlich den Lehrern an Elementarschulen zu empfehlen« gab er eine Darstellung derselben im »Schulblatt

---

[1]) Fr. Unger, Methodik der praktischen Arithmetik (S. 214) will dieses »Hinauszahlen« oder »Wiedergeben« nicht als »wirkliche Subtraktion« gelten lassen; Hoffmann ist gegenseitiger Ansicht (Zeitschr. f. math. und naturw. Unterr. XIV, 102.)

[2]) Zentral-Organ für die Interessen des Realschulwesens XII. J. (1884) S. 267.

der Provinz Brandenburg«, Jahrgang 1882; auch in seiner Schrift »das Münz-, Mass- und Gewichtssystem«[1]) und in dem von ihm zusammen mit Harms herausgegebenen »Rechenbuche«[2]) machte er darauf aufmerksam. Unterdessen war die Methode auch von anderer Seite empfohlen worden, z. B. von Jul. Hoch in seinem Aufsatz: »Einige Bemerkungen über den Rechenunterricht« in dem »Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens XI. Jahrgang (1883, S. 667—75), welcher Prof. Kallius Veranlassung gab zu seiner Arbeit: »Bemerkungen zur Methode der Subtraktion« in derselben Zeitschrift XII. (1884), S. 265—68. In Baden wurde durch Cirkular-Verfügung des Grossherzoglichen Oberschulrats vom 16. August 1883 für die höheren Schulen angeordnet: »Im Rechenunterricht ist die Subtraktion nach der Methode, welche dieselbe auf die Addition zurückführt, einzuüben. Fr. Reidt in seiner trefflichen »Anleitung zum mathematischen Unterricht an höheren Schulen«[3]) bedauert, dass man im deutschen Reiche meist die gewöhnliche Subtraktionsmethode und nicht die in Österreich gebräuchliche gewählt habe; er sagt: »Man prüfe die Sache nur vorurteilsfrei und gründlich, und man wird gewiss die gegenwärtig vereinzelt auftretenden Bestrebungen, bei uns einen Wandel zu schaffen, gutheissen.« Während Fr. Unger sowohl in seinen Arbeiten »Die österreichische Subtraktions- und Divisionsmethode« in der »Sächsischen Schulzeitung« 1884, No. 1, und dem »Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens« XII. (1884), S. 269—74, als auch in der späteren Schrift »Die Methodik der praktischen Arithmetik in historischer Entwickelung« als Gegner der allg. Einführung der österreichischen Rechenmethode sich erweist, der meint, »ihr Wert werde vielfach überschätzt,«[4]) sind neben der »Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht« (z. B. Bd. XVII, 184 und 337 ff.) u. A. O. Herweg im Programm des des Königl. katholischen Gymnasiums zu Culm in Westpr. (»Kleinigkeiten aus dem mathematischen Unterricht«) Ostern 1885,[5]) A. Meyer in der Beilage zum Programm der städtischen Realschule zu Grossenhain (»Ein Beitrag zu dem Rechenunterricht an höheren Lehranstalten«) Ostern 1891,[6]) A. Sadowski im Bericht über das altstädtische Gymnasium zu Königsberg in Pr., Ostern 1892 für die Berechtigung des neueren Verfahrens in höheren Schulen in die Schranken getreten. In den Verhandlungen der Direktorenkonferenz Ost- und Westpreussens 1889 heisst es These 18 des Artikels »die Mathematik an den höheren Schulen«: die

[1]) Oldenburg, Stalling (1889, 4. Aufl.) S. 28.
[2]) Ebendas. 13. Aufl. (1887) S. 13 ff u. 28.
[3]) Berlin. G. Grote (1886) S. 123.
[4]) Leipzig, B. G. Teubner (1888) S. 213.
[5]) S. 9 ff.
[6]) S. 5 ff.

sog. österreichische Rechenmethode für das Rechnen mit ganzen Zahlen ist zu empfehlen. Trotzdem hat nur ein kleiner Teil der höheren Schulen vorgenannter Provinzen diese Empfehlung beachtet.

Und die Volksschule, die Mittelschule, die höhere Mädchenschule und das Seminar? Sollen sie zu dieser Frage Stellung nehmen? Es ist nach Kallius' Ansicht ausserordentlich wichtig, »dass die Lehrer der Elementarschulen dafür gewonnen werden, also dies Verfahren auf den Seminaren Eingang finde.«[1]) Die genannte Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht XIX. Jahrgang (1888) klagt die Volksschullehrer folgender Weise an: Die Volksschullehrer bekümmern sich bezüglich der Methodik des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts äusserst wenig um die Methodik der höheren Schulen, so dass es fast scheint, als wäre die Methodik der Volksschule eine andere (aparte) und stünde in gar keiner Beziehung zu jener der höheren Schulen. Man erkennt das nicht nur aus den Volksschulschriften, sondern auch aus den Aufsätzen . . . Die Aufsätze in Volksschulzeitschriften, die Vorträge in Lehrerkonferenzen und die Schulbücher lassen meist allen Zusammenhang mit den höheren Schulen vermissen; doch ist dieser sehr wichtig, da sonst umgelernt werden muss (S. 361). Wenn wir auch — mit Müller[2]) — nicht der Ansicht sind, »dass etwa die Volksschule bei Lösung ihrer Aufgabe immer sich ängstlich als Vorbereitungsanstalt für die höheren Schulen anzusehen habe, da doch nur ein kleiner, sogar ein sehr kleiner Prozentsatz aus ihr in die höheren Schulen eintritt, so sind wir doch der Meinung, dass schon in allen Fällen, in welchen der Anschluss an die Methode der höheren Schulen keinen Schaden für die Volksschule bringt, ein solcher von derselben gesucht werden soll und, falls er gar derselben heilsam ist, gesucht werden muss.«[3]) Weit davon entfernt, einer unnötigen Umgestaltung des schönen Gebäudes unseres elementaren Rechenunterrichts, an dem viele unserer besten Methodiker gebaut haben, das Wort zu reden, möchten wir doch darauf aufmerksam machen, dass es im allgemeinen gefährlich ist, sich bei dem Gedanken, »so wie wir es machen, ist es am besten« zu beruhigen und einer Neuerung nicht einmal einen unschädlichen Versuch zu gestatten. Und dass die Volksschule sich mit der Frage der Bedeutung der österreichischen Rechenmethode noch nicht hinreichend befasst hat, wird der Verfolg unserer Darstellung zeigen.

---

[1]) Central-Organ f. d. Inter. des Realschulwesens XII (1884) S. 268.

[2]) Fehler und fehlerhafte Richtungen im Volksschulrechnen S. 17.

[3]) Die von der »Zeitschr. f. math. u. naturw. Unterr.« gerügten Fehler sind zumeist keine Verstösse gegen die Methode, sondern grobe Formenfehler; in erster Linie betrifft das den Missbrauch des Gleichheitszeichens, den die Zeitschrift allerdings mit rührender Geduld nun schon seit Jahren, wie es scheint ohne Erfolg, bekämpft.

Digitized by Google

Einen Beitrag zur Klarstellung und Erledigung dieser Frage wollen die nachfolgenden Zeilen liefern; sie werden zunächst das Wesen der österreichischen Rechenmethode darstellen und eine Erörterung über die Vorzüge, welche dieselbe der älteren Methode gegenüber hat, geben, sodann die Angelegenheit historisch beleuchten.

I.

Der Ausdruck Rechenmethode sagt zu viel;[1]) denn es sind nur Subtraktion und Division, die eine Änderung erfahren, während das übrige grosse Gebiet des elementaren Rechenunterrichts von ihr gar nicht berührt wird. Der Name Methode, der sich einmal eingebürgert hat, ist wohl nur deswegen gewählt, weil durch Änderung einzelner Teile des Unterbaues des Rechnens der ganze Rechenunterricht beeinflusst wird.[2]) Österreichisch heisst die Art, weil uns Österreich mit ihrer Einführung vorangegangen ist. Andere Bezeichnungen sind die Wiener oder Süddeutsche, die neue Rechenmethode, die additive Subtraktion, das Ergänzungsverfahren und die kurze Divisionsmethode.

1. Die österreichische Subtraktionsmethode.

Wie schon gesagt, werden nur zwei Spezies von der österreichischen Rechenmethode betroffen: Subtraktion und Division. Der Zahlenausdruck, dessen Wert durch eine Subtraktion zu berechnen ist, hat die Form einer Differenz (631—287). Der Wert jeder Differenz kann auf zweifache Weise berechnet werden: durch Abwärtszählen und durch Aufwärtszählen. Beim Abwärtszählen geht man vom Minuenden aus und zählt um so viele Einheiten abwärts (d. h. rückwärts in der natürlichen Zahlenreihe), als der Subtrahend anzeigt. Beim Aufwärtszählen geht man vom Subtrahenden aus und zählt aufwärts (d. h. vorwärts in der natürlichen Zahlenreihe), bis man beim Minuenden anlangt. Bei der Berechnung der obigen Differenz durch Aufwärtszählen spricht man: »von 287 bis 300 sind 13, von 300 bis 631 sind 331; 13 + 631 = 344.«[3]) Da die schriftliche Berechnung des Wertes einer Differenz ziffernweise geschieht, so hat — falls die Subtrahendenziffer grösser ist als die gleichnamige Minuendenziffer — das Abwärtszählen auf das »Borgen«[4]), das Auf-

---

[1]) Rein, Pädagogik im Umriss (1893) S. 107.
[2]) Sadowski a. a. O. S. 1.
[3]) Fr. Unger im »Central-Organ f. d Inter. des Realschulwesens XII« (1884) S. 269 ff. und »Sächsische Schulzeitung« 1884, S. 4. Mittenzwey, Darstellungsformen im Rechnen (Gotha Behrend) S. 17 ff. Kallius, die vier Spezies in ganzen Zahlen, 2. Aufl. (Oldenburg) S. 18.
[4]) Vgl. Herrmann in der Zeitschr. für mathemat. und naturw. Unterricht XVII. S. 184 ff.

wärtszählen auf das »Dazulegen« oder »Ergänzen« geführt. Das Wegzählen oder Abwärtszählen repräsentirt die gewöhnliche, das Aufwärtszählen die österreichische Methode. Auf die letztere Art kommt man übrigens, wenn man zu einer ausgeführten Subtraktion die Probe machen will.

Beispiel: 9849
−4978
4871

Bei der gewöhnlichen Methode spricht man: »9 weniger (minus) 8 ist 1, 14 weniger 7 ist 7, 17 weniger 9 ist 8, 8 weniger 4 ist 4.« Hierbei ist die Entstehung der 3 Minuenden 14, 17 und 8 zu erklären. Nach einiger Übung spricht man nur die Restziffern »1, 7, 8, 4,« alles andere denkt man.«

Bei der österreichischen Methode sagt man: »8 und (plus) 1 ist 9, 7 und **7** ist 14, 10 und **8** ist ist 18, 5 und **4** ist 9.[1])

Erläuterung hierzu: Die Differenz der Einer ist 9—8; da diese durch Aufwärtszählen berechnet wird, so müsste man sprechen: »von 8 bis 9 ist **1**; statt dessen wählt man jedoch die Ausdrucksweise der Addition und spricht: »8 und **1** ist 9,« wie auch oben steht. Die Differenz der Zehner ist 4—7. Von 7 kann nicht bis 4 aufwärts gezählt werden, es muss dies bis 14 geschehen. Diese 14 entsteht, indem 10 (Zehner) zum Minuenden hinzugelegt werden. Durch diese Vergrösserung des Minuenden würde der Rest fehlerhaft, nämlich um 10 Zehner (1 Hunderter) zu gross werden; deshalb zieht man die jetzt hinzugelegte 10 (Zehner) als 1 (Hunderter) auf der nächst höheren Stufe wieder mit ab, sodass dort nicht 9, sondern 10 (Hunderter) subtrahiert werden. Die Differenz 14—7 wird nun durch Aufwärtszählen berechnet und dabei die Ausdrucksweise der Addition gewählt, deshalb steht oben: »7 und **7** ist 14.« — Die Differenz der Hunderter ist 18—10. Die Entstehung der 10 ist bereits erklärt. 18 entsteht, indem die Minuendenziffer 8 (Hunderter) um 10 (Hunderter) vermehrt wird; diese jetzt zum Minuenden hinzugelegte 10 (Hunderter) wird als 1 (Tausender) auf der nächst höheren Stelle wieder mit abgezogen, deshalb werden dort nicht 4 (Tausender), sondern 5 subtrahiert. Da nun die Differenz 18—10 durch Aufwärtszählen berechnet und dabei die Ausdrucksweise der Addition gewählt wird, so steht oben: »10 und **8** ist 18.« — Die Differenz der Tausender ist 9—5. Die Entstehung der 5 ist bereits erklärt; für die Berechnung dieser Differenz durch Aufwärtszählen steht oben: »5 und **4** ist 9.«[2])

---

[1]) Die fettgedruckten Ziffern sind die Ziffern des Restes, sie werden in demselben Augenblicke geschrieben, in welchem man sie spricht.

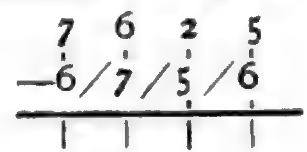
[2]) Über die zweite Subtraktionsmethode finden wir in Lagranges Elementarvorlesungen (übersetzt v. Niedermüller, Leipzig, 1880) S. 20 einen

Die Vorteile dieses Verfahrens für das schriftliche Rechnen fallen vielleicht dem, der nach der gewöhnlichen Weise zu subtrahieren gewöhnt ist, nicht sofort in die Augen, weil ihm die letztere mehr geläufig ist. »Aber nur wenige Versuche sind notwendig, und jeder wird sich überzeugt sehen, dass es dem anderen vorzuziehen ist,«[1]) sagt Müller a. a. O., S. 53. Schon Diesterweg empfiehlt, die Subtraktion in eine Addition zu verwandeln, und er behauptet dabei, diese Art den Unterschied zweier Zahlen zu suchen, sei für schwache Schüler am leichtesten. Die Addition liegt uns als ein Vorwärtsgehen näher als die Subtraktion. Sodann vermeidet man das Borgen oder Zerlegen einer höheren Einheit. Dadurch wird ganz gewiss das Verrechnen vermindert;[2]) jedoch legen wir auf diesen Umstand nicht zu viel Gewicht, da das Verrechnen mit keiner Methode notwendig verbunden ist, noch auch durch irgend eine sich unmöglich machen lässt. Ohne Zweifel geht aber das Rechnen auf die angegebene Weise flotter von statten, weil die Anordnung eine natürlichere ist. Das zeigt schon folgende Darstellung der beiden Methoden. Graphisch dargestellt sehen sie etwa so aus:

Gewöhnliche Methode:

76—2—5
—67 5\6

Österreichische Methode:



Hinweis: »Die Subtraktion lässt sich auf eine andere Art ausführen, als es meistens geschieht, und diese Art ist manchmal bequemer als die gewöhnliche; jedenfalls ist es für diejenigen bequemer, welche sich gewöhnt haben, sie zu benutzen. Diese Methode der Subtraktion besteht darin, dass man die Subtraktion in eine Addition umwandelt und zu diesem Zwecke von jeder Ziffer der Zahl, welche man zu subtrahieren hat, die Ergänzung nimmt . . .«

[1]) »Ich garantiere — sagt Herweg a. a. D. S. 10 — nach 10—20 mit Aufmerksamkeit in obiger Weise behandelten Beispielen ist man der »Borgmethode« überdrüssig.«

[2]) Kuckuck a. a. O. Jahrg. XXV. (1871) S. 417. — Ders. »Die vier Spezies in ganzen Zahlen« S. 20.

Auch nach M. Simon: »Die Didaktik und Methodik des Rechnen- und Mathematik-Unterrichts in Baumeisters »Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen« ist »die österreichische Methode der Subtraktion der deutschen entschieden vorzuziehen« (S. 43). Cantor sieht einen Hauptvorzug derselben darin, dass durch Verminderung der niederzuschreibenden Ziffern auch die Wahrscheinlichkeit der Schreibfehler, welche viel häufiger als die Rechenfehler seien, verringert werde. Vergl. Roesler u. Wilde, Beispiele und Aufgaben z. kaufm. Rechnen (Halle 1887); v. Schaewen in Hoffmanns Zeitschrift XVII, S. 337; E. Müller, ebendaselbst S. 517. E. Müller hat bereits 1873 in einer kleinen Schrift: »Rechnungsabkürzungen, dem rechnenden Publikum, und besonders den Rechenlehrern zur Berücksichtigung (Neu-Strelitz, Barnewitz) die Vorzüge der süddeutschen Subtraktionsmethode hervorgehoben. Diese Schrift verdient Beachtung.

Digitized by Google

Bei der gewöhnlichen Methode vollzieht sich die Berechnung sprungweise, sobald ein Zerlegen oder Borgen eintreten muss. Man kommt aus den Unterberechnungen nicht heraus. Aus dem Gebiet der Einer begiebt man sich in das der Zehner, dann wieder zurück, hierauf wieder ins Gebiet der Zehner, aus diesem Gebiet in das der Hunderte, dann wieder in das der Zehner etc. Dieses Hin- und Herspringen wird bei der andern Art vermieden, weil die zu übertragende Grösse nicht rück-, sondern vorwärts bewegt wird, so dass sie gedacht und genannt wird, wo und wann es am besten sich eignet. Den Zehner, den man beim Wegzählen der Einer erhalten und den man zuletzt gesprochen hat, nimmt man sofort in die Zehner der Aufgabe mit auf, sodass man denselben bei dem nächsten Schritte nicht leicht vergessen kann.[1]) Damit ist eine Fehlerquelle verstopft. »Gerade in dieser Beziehung — sagt Schulrat Leidenfrost[2]) — ist die bisher meist nur von Kassenbeamten oder Kaufleuten angewandte Methode der Subtraktion durch Aufwärtszählen unbedingt die vorzüglichste und verdient die höchste Empfehlung, obwohl hierbei die Rücksicht auf die räumliche Stellung von Minuend, Subtrahend und Differenz preisgegeben wird. Dieselbe weist den wesentlichen Vorteil auf, dass das um 10 vermehrte Glied des Minuends und das infolge dessen um 1 vermehrte Glied des Subtrahends in dem Gange der Entwickelung zeitlich aufeinander folgen und dass darum der gewöhnliche Subtrahierungsfehler am ehesten vermieden werden wird« (S. 48). Diese Vorzüge, sowie der Umstand, dass sich die neue Methode in der Praxis des Geschäftslebens fest eingebürgert hat, fordern ihre Berücksichtigung auch in der Schule.[3])

Ein anderer Punkt wird uns den Vorteil der Subtraktions-

---

[1]) Müller a. a. O. S. 54 und Hoffmanns Zeitschrift 1886 (B. 17) S. 186.

[2]) »Stellung und Behandlung der Lehre von den Dezimalbrüchen im Rechenunterrichte« in den »Deutschen Blättern« 1884. Auch J. J. Sachse: »Der Rechenunterricht in der Volksschule« (Leipzig, Hesse, 1889), ein anregendes Schriftchen, tritt warm für das österreichische Verfahren ein. Desgl. A. P. L. Claussen: Methodische Anleitung zum Unterricht im Rechnen etc. (Potsdam 1885, Aug. Stein). Claussen sagt S. 105: Mancher wird vielleicht glauben, dass diese Art der Subtraktion den Kindern besondere Schwierigkeiten bereite. Dies ist aber ein Irrtum. Werden die Kinder nur von vornherein, schon in den drei ersten Zahlenkreisen, daran gewöhnt, so werden sie diese Weise später mit Vorliebe üben. Ich bitte daher, nicht vor dieser Methode zurückzuschrecken, sondern sie fleissig zu üben und bin überzeugt, dass man alsdann auch meiner Ansicht zustimmen wird. Erfahrung ist auch hier die beste Lehrmeisterin.« — Die Referenten für Mathematik und Rechnen in den »Jahresberichten über das höhere Schulwesen« von Rethwisch (Thaer) und in »Päd. Jahresbericht« von Dittes (z. B im Jahrg. 1885, Eichler) haben die österreichische Subtraktion resp. Division nachdrücklich empfohlen.

[3]) Zeitschrift für math. u. naturwiss. Unterr. v. Hoffmann. XVI. 107.

Digitized by Google

methode des Zuzählens noch klarer machen.[1]) Haben wir eine Subtraktion auszuführen, bei welcher im Minuendus mehrere Nullen nebeneinander stehen, z. B. 70005—48927, so müssen wir nach der ersten Methode, da bei der 0 der Zehner nicht geborgt werden kann, einen der 7 Zehntausender in 10 Tausender zerlegen, von diesen wieder einen in 9 Hunderter + 1 Hunderter, letzteren in 9 Zehner + 1 Zehner und diesen wieder in 10 Einer. Es muss demnach, damit von der letzten Stelle abgezogen werden kann, bei der fünften Stelle von rechts geborgt werden. Wir erhalten

Min.:	6	Zt.	+	9	Ts.	+	9	Hd.	+	9	Zeh.	+	15	Einer.
Subt.	4	„	+	8	„	+	9	„	+	2	„	+	7	„
Rest:	2	Zt.	+	1	Ts.	+	0	Hd.	+	7	Zeh.	+	8	Einer.

Nach der Ergänzungsmethode dürfen, falls der Minuendus in einzelnen Stellen kleiner, als der Subtrahendus, nie höhere Stellen, als die unmittelbar folgenden in Mitleidenschaft gezogen werden, denn wenn ich aus 5 Einern 15 mache, mache ich aus 2 Zehnern des Subtrahendus 3 Zehner; vermehre ich die 0 Zehner des Minuendus um 10 Zehner, so vermehre ich im Subtrahendus die 9 Hunderter um 1 Hunderter, erhalte 10 Hunderter u. s. w.[2]) Wir müssen schreiben:

Min.:	7	Zt.	+	10	Ts.	+	10	Hd.	+	10	Zeh.	+	15	Einer.
Subt.	5	„	+	9	„	+	10	„	+	3	„	+	7	„
Rest:	2	Zt.	+	1	Ts.	+	0	Hd.	+	7	Zeh.	+	8	Einer.

Rest: 21078.

---

[1]) Diesen Punkt hat merkwürdiger Weise Unger in d. Sächsischen Schulzeitung, 1884, nicht berührt.

[2]) Dass das Resultat einer Subtraktion dasselbe bleibt, wenn wir zu Minuendus und Subtrahendus gleiche Grössen zulegen, wird jedem, selbst dem jüngsten Schüler leicht durch Beispiele nachzuweisen sein. 9—7=8—6=7—5; 25—18=35—28 u. s. w. Es könnte sich hier vielleicht die Frage aufdrängen: Wo nehmen wir diese Einheiten her, die wir zulegen müssen? Sollte es hier vermieden werden, jüngeren Schülern zu sagen, dass es gleiche positive und negative Zahlen sind, die hinzugelegt werden, deren Wert sich demnach aufhebt, so könnten sich Lehrer und Schüler mit dem angenehmen Bewustsein trösten, statt, wie früher borgen zu müssen, verfügten sie über einen grossen Vorrat von Zahlengrössen, die sie beliebig verwenden könnten, von denen sie aber einen sparsamen Gebrauch machen und nur soviel zulegen müssten, als zur Subtraktion unmittelbar notwendig. (Sadowski a. a. O. S. 9). Nach der Methode des Wegzählens ist nur der Minuendus Veränderungen unterworfen (wenn nämlich einzelne Stellen kleiner sind als die entsprechenden des Subtrahendus), während die Ergänzungmethode Minuendus und Subtrahendus in diesem Falle umzuformen gebietet. Diese Umformungen bestehen jedoch nur in Additionen, und zwar in Additionen der Zahlen 1 u. 10, während bei der ersten Art Additionen und Subtraktionen letzgenannter Zahlen vorzunehmen sind.

Digitized by Google

Während ferner bei der ersten Methode stets da, wo vor der Zerlegung Nullen waren, Subtraktionen von 9 stattfinden müssen, welche bekanntlich Anfängern viel Schwierigkeiten bieten, sind bei der zweiten Methode Ergänzungen zu 10 zu bilden, was wohl allen Schülern am leichtesten fällt, da es am häufigsten geübt wird. Ich möchte daher behaupten, dass die Ergänzungsmethode mit Leichtigkeit über einen Punkt hinweghilft, der bei der anderen zu den schwierigsten gehört.[1])

»Wenn ich — sagt Sadowski a. a. O., S. 10 — bei diesen Punkten länger, als es nötig scheint, verweilt, so hat das seinen Grund darin, dass sie das Fundament für alle weiteren Rechnungen bilden. Wird zugegeben, dass sie keine Schwierigkeiten für den Schüler enthalten, so sind auch keine Schwierigkeiten bei der mehrfachen Subtraktion und bei der Division[2]) vorhanden, vorausgesetzt, dass der Lehrer systematisch vom Leichteren zum Schwierigeren schreitet, ohne eine Stufe dieser Leiter zu vernachlässigen, und mit Lust und Liebe zur Sache persönliche Unbequemlichkeiten, die ihm die Neuheit der Methode bereitet, überwindet.«

Noch weit mehr fällt der Nutzen des österreichischen Verfahrens — hier die bedeutende Vereinfachung der Rechnung — in die Augen, wenn von einer Zahl mehrere andere zu subtrahieren sind. Nach der Additionsmethode löst man eine solche Aufgabe »in weniger als in der Hälfte der Zeit, welche man für die Lösung nach der anderen Weise gebraucht,«[3]) das Hinschreiben der Subtrahendensumme wird erspart. Sehen wir uns den Fall näher an.

Handelt es sich darum, mehrere Subtrahenden von einem Minuendus abzuziehen, so müssen wir nach der Methode des Wegzählens die abzuziehenden Zahlen zuerst summieren und die entstandene Summe vom Minuendus abziehen. Die Methode des Zuzählens gestattet, sofort das Resultat der ganzen Rechnung hinzuschreiben, wir müssen nur darauf achten, dass wir der jedesmaligen Summe der untereinander stehenden Ziffern der Subtrahenden diejenige Zahl zuzählen müssen, die wir der vorigen

---

[1]) Sadowski a. a. O. S. 9.

[2]) Schon der »alte Pescheck« (s. unten) erkannte den Vorteil des Ergänzungsverfahrens für das Dividieren. Er sagt: »Alleine weil diese Art zu subtrahieren viel bequemer ist beym Dividiren als die andere, so wollen wir auch darbey bleiben«. (Vorhoff der Rechenkunst, 1711).

[3]) Müller a. a. O. S. 55. Kallius a. a. O. S. 23 ff. Fr. Kaselitz erklärt in seinem vortrefflichen Wegweiser für den Rechenunterricht in deutschen Schulen, 2. Aufl. (Berlin 1893, Nicolai) in Bezug auf die in Österreich übliche Art der Subtraktion kurz: »Ich muss gestehen, dass ich für meine Person dem bei uns üblichen Verfahren den Vorzug gebe« (II. Teil, S. 18). — Dass das österreichische Verfahren auch Vorteile beim Ausziehen der Kubikwurzeln u. s. w. bietet, sei wenigstens angedeutet.

Ziffer des Minuendus als Zehner geben mussten, um zu ihr ergänzen zu können.[1]) Ein Beispiel wird dieses erläutern:

$$\begin{array}{c} 1582 \\ \left\{\begin{array}{c} 204 \\ 136 \\ 573 \end{array}\right\} \\ \hline 669 \end{array}$$

Von der obenstehenden Zahl 1582 sollen die eingeklammerten 3 Zahlen subtrahiert werden. Die Berechnung geschieht aufwärts wie folgt: 3, 9, 13 + **9** ist 22; 9, 12 + **6** ist 18; 6, 7, 9 + **6** ist 15. Die fettgedruckten Ziffern sind die Ziffern des Restes. — Eine solche Rechnung nach der Methode des Wegzählens anzustellen, würde schwieriger sein; wir müssten zunächst 3 + 6 + 4 zusammenzählen und, um 13 von 2 abziehen zu können, von der linken Hand 2 borgen und dieses etwa durch 2 Punkte andeuten, dann müssten wir, nachdem 7 + 3 + 0 = 10 gebildet, in Gedanken die geborgten 2 Zehner von 8 abziehen, dann aber wieder von der 5 links 1 borgen, um abziehen zu können, u. s. w. Es wären demnach Additionen und Subtraktionen vermischt auszuführen, während bei der Subtraktionsmethode des Zuzählens wir es hier nur mit Additionen zu thun haben. Überdies wäre im ersteren Falle die Gedankenarbeit eine solche, wie sie Schülern der untersten Klassen kaum zugemutet werden darf, die Gefahr für ungeübte Rechner, Fehler zu begehen, so gross, dass die Methode gewiss nichts Empfehlenswertes an sich hat.«[2])

Die Subtraktion mehrerer Subtrahenden von einem Minuendus vereinfacht sich ganz beträchtlich für den Fall, dass alle Subtrahenden unter sich gleich sind.[3])

$$\begin{array}{r} 65321 \\ \begin{array}{r} - \\ - \\ - \end{array}\left\{\begin{array}{c} 7532 \\ 7532 \\ 7532 \end{array}\right\} \\ \hline \end{array}$$

Statt 2, 4, 6 + **5** = 11, 1 gemerkt, wird gesagt werden können

[1]) Vgl. auch »Einige Bemerkungen über den Rechenunterricht von Julius Hoch im Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens XI. Jahrg. (1893), S. 672 ff. Auch Unger erkennt diesen Vorzug der österreichischen Methode an in der »Sächsischen Schulzeitung« 1884, S. 4.

[2]) Sadowski a. a. O. S. 5. ff. Darauf hat bereits Joh. Fr. Heynatz in dem ausführlichen »Rechenbuch« (1780) aufmerksam gemacht. »Ein einziger (?) Fall ist, wo das Unterborgen für jedermann bequemer ist, wenn nämlich von einer Summe mehrere andere hinweggenommen werden sollen.«

[3]) Herrmann in »Zeitschr. f. math. u. naturwiss. Unterr.« 1886, S. 186.

Digitized by Google

3 . 2 sind 6 + **5** = 11, 1 gemerkt
3 · 3 „ 9, 10 (der gemerkten 2 wegen) + **2** = 12, 1 gemerkt
3 · 5 „ 15, 16 + **7** = 23, 2 gemerkt
3 · 7 „ 21, 23 + **2** = 25, 2 „
2 + **4** = 6.

Resultat 42725.

Eine andere Form für dieselbe ist:

65321
7532 · 3
Res. 42725

Von derartigen Rechnungen ist der Übergang zur Division unmittelbar. Die Division besteht in nichts anderem, als in einer wiederholten Subtraktion. Soll ich den Quotienten 90 : 18 bestimmen, so soll ich angeben, wie oft ich 18 von 80 abziehen kann. Die vorigen Aufgaben geben uns nun das Mittel, ein Vielfaches einer Zahl von einer anderen abzuziehen, ohne das Produkt selbst zu berechnen. So können wir nach der Subtraktionsmethode des Zuzählens oder Ergänzens Divisionen ausführen, ohne die Partialprodukte hinschreiben zu müssen. [1]) Beispiel:

28458 : 54 = 527.
145
378

Davon weiter unten.

Jedoch zurück zur österreichischen Subtraktion im mündlichen Rechnen. Im Kopfrechnen führt in den allermeisten Fällen das Aufwärtszählen bequemer und schneller zum Ziele als das Abwärtszählen. »Das Aufwärtszählen im Kopfe, weniger bekannt und geübt als das schriftliche, wird durch passende Sprünge in der natürlichen Zahlenreihe vollzogen und zeichnete sich infolge der Bewältigung grösserer Zahlenmassen auf einmal durch den Vorzug der Schnelligkeit aus vor dem Abwärtszählen, nach welcher Art der Subtrahend gemäss der Anzahl seiner Stellen stückweis, beginnend mit der höchsten Ordnung, subtrahiert wird. Das Fundament für alles Aufwärtszählen bildet die Schlagfertigkeit in der Berechnung solcher Differenzen, deren Minuenden dekadische Einheiten sind (100—52, 1000—257 etc.). Durch einige Übung lässt es sich in dieser Fertigkeit weit bringen. Hierauf folgen Aufgaben von der Art wie: 126—53, Antwort 47 + 26 = 73; oder 645—269, Antwort: 31 + 345 = 376; also solche Aufgaben, dass aus der Summierung der beiden Stücke der Antwort kein neuer Hunderter

[1]) Herrmann a. a. O. S. 187.

erwächst. Ähnlich sind die Übungen bei vierstelligen Zahlen. Will man von dem Vorteile, der aus dem Aufwärtszählen entspringt, nichts einbüssen, so muss in gewissen Fällen die Differenz in zwei Teile zerlegt werden und zwar dann, wenn die beiden letzten Stellen im Subtrahenden weniger betragen als im Minuenden (669—245). Man könnte vorstehende Differenz auch so berechnen wie vorher, nämlich: 55 + 369 = 424; kürzer ist es aber, die Differenz der Hunderter und diejenige der übrigen Stücke gesondert zu berechnen, also 600—200 und 69—45. Nach der ersten Art resultiert aus der Addition der Zahlen 55 + 369 ein neues Hundert, wodurch der Vorteil sich verringert. Der Vorteil des Aufwärtszählens im Kopfe, welcher besonders stark ins Auge springt, wenn die Glieder der Differenz zwei grosse nicht weit voneinander abstehende Zahlen sind (4368—4357), ist begründet durch zwei Umstände, einmal damit, dass man grössere Zahlen auf einmal bewältigt, und zweitens damit, dass das Vorwärtszählen uns geläufiger ist als Rückwärtszählen.[1]) Trotzdem, dass bei dem Kopfrechnen die Methode des Aufwärtszählens die bequemste und schnellste Methode für die Berechnung einer Differenz ist, so findet sie doch nicht die Anwendung, welche sie ihres praktischen Wertes wegen verdient. Wer sich dieser Methode noch nicht bedient, dem sei ein Versuch damit warm empfohlen!«[2])

2. Die österreichische Divisionsmethode.

Das Charakteristische der österreichischen Divisionsmethode oder der kurzen Division besteht darin, »dass man jede Divisorziffer mit der betreffenden Quotientenziffer multipliciert und das erhaltene Produkt, ohne niederzuschreiben, sogleich vom Dividenden abzieht und zwar durch Aufwärtszählen.«[3]) Beispiele werden das Gesagte verdeutlichen:

---

[1] Unger, Methodik der praktischen Arithmetik etc. S. 214 ff. Das ist ein auf sorgfältigem und umfassenden Studium der Originalquellen beruhendes Werk, das wir allen Freunden der Geschichte des Rechenunterrichts dringend empfehlen können. Verf. ist in der Lage, als fest stehend geltende Ergebnisse auf diesem Gebiete wesentlich ergänzen und alte Irrtümer berichtigen zu können. Das Buch ist ein sicherer Führer durch die Gebiete des Rechenunterrichts. — Vgl. Rechenbuch für Volksschulen von Heiland und Muthesius, 5 Hefte, Ausgabe für Lehrer und für Schüler (Weimar Böhlau, 1895.)

[2]) Unger i. »Sächs. Schulzeitung« 1884 S. 5.

[3]) Unger, Methodik S. 215. — Müller a. a. O. S. 56: »Am deutlichsten zeigt sich der Vorteil des österreichischen Verfahrens bei der Division«. Ähnlich Kuckuck in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXV. Jahrgang (1871) S. 418 u. A. Meyer a. a. O. S. 9.

Digitized by Google

1. Gewöhnliche Methode:	2. Österreichische Methode:
799323 : 357 = 2239	799323 : 357 = 2239
714	853
853	1392
714	3213
1392	
1071	
3213	
3213	

Nach der österreichischen Methode: Die 1. Quotientenziffer ist 2; 2 . 7 ist 14 und **5** ist 19; 2 . 5 ist 10, 11 + **8** ist 19; 2 . 3 ist 6, 7 + **0** = 7, 3 herunter; die folgende Quotientenziffer ist 2; 2 . 7 ist 14 + **9** ist 23, 2 . 5 ist 10, 12 + **3** ist 15; 2 . 3 ist 6, 7 + **1** ist 8, 2 herunter; die 3. Quotientenziffer ist 3; 3 . 7 ist 21 + **1** ist 22, 3 . 5 ist 15, 17 + **2** ist 19, 2 . 3 ist 6, 7 + **3** ist 10, 3 herunter, die 4. Quotientenziffer ist 9; geht auf.

Erläuterung: 2 . 7 ist 14, 14 ist von der Dividendenziffer 9 zu subtrahieren, weil das nicht geht, wird dieselbe um 10 vermehrt, wodurch 19 entsteht. Da nun die Differenz 19—14 durch Aufwärtszählen berechnet wird, so müsste man sprechen: »von 14—19 sind **5**«; statt dessen ist die Ausdrucksweise der Addition gewählt, deshalb steht oben: 14 und **5** ist 19. — Die zur Dividendenziffer 9 hinzugefügte 10 wird als 1 von der nächst höheren Ordnung wieder mit subtrahiert, deshalb steht oben 2 . 5 ist 10, 11 (11 besteht aus 10 und der oben erwähnten 1). 11 kann von der Dividendenziffer 9 nicht subtrahiert werden, weshalb diese um 10 zu vermehren ist; die Differenz 19—11 wird durch Aufwärtszählen berechnet und dabei die Ausdrucksweise der Addition gewählt; deshalb heisst es: 11 und **8** ist 19. — Die zur Dividendenziffer 9 hinzugefügte 10 ist von der nächst höheren Ordnung als 1 wieder mit zu subtrahieren, deshalb steht da: 2 . 3 ist 6, 7; 7 ist von 7 zu subtrahieren. 3 wird heruntergezogen. Die 2. Quotientenziffer ist 2 etc. [Kommt es vor, dass bei der letzten Differenz der Subtrahend grösser ist als der Minuend, so war die Quotientenziffer zu gross gewählt.][1])

Vergleichen wir die beiden Methoden. Aus den Muster-

[1]) Rein, Pickel u. Scheller: Das vierte Schuljahr (2. Aufl.) S. 233. Kallius, die vier Spezies etc. S. 39. — R. v. Schaewen in Hoffmanns Zeitschrift für math. u. naturwiss. Unterricht B. XVII (1886) S. 337. »Gut rechnen heisst sicher u. schnell rechnen. Bei einem grösseren Exempel, welches nicht mehr bloss im Kopfe gerechnet werden kann, sondern schriftlich mit Hilfe der Ziffern berechnet werden muss, wird von zwei im Kopfrechnen gleichgeübten Rechnern gewiss derjenige das Resultat schneller finden, welcher weniger schreibt. In diesem Sinne ist schnell rechnen gleichbedeutend mit wenig schreiben. Deshalb ist man auch von

beispielen ersieht man auf den ersten Blick, dass bei dem österreichischen Verfahren Platz erspart wird; in dem obigen Beispiel brauchten wir nur 10 Ziffern statt 25 zu schreiben, haben also 15 Ziffern gespart. Dem umständlichen Verfahren der alten Methode gegenüber hat das österreichische Verfahren ohne Zweifel den Vorzug der Kürze.

Anerkennen muss man, was die Gegner und Kritiker hervorheben, »dass bei den Methoden gleichviel Multiplikationen und Subtraktionen auszuführen sind.«[1]) Ferner behaupten sie: »Die Aufsuchung eines Rechenfehlers durch nochmaliges Durchrechnen sei in dem nach der österreichischen Methode ausgeführten Schema ungleich mühsamer als in demjenigen der gewöhnlichen Methode,« weil bei der letzteren nur hingeschriebene Zahlen, bei der ersteren auch die Kopfrechnungen zu prüfen sind. Dem widerspricht Sadowski a. a. O. S. 11, wenn er sagt: »Stellt sich am Ende einer Division ein Fehler heraus, so muss bei beiden Arten die Rechnung von Anfang an durchgesehen werden, wozu die bekannte Neunerprobe das beste Mittel gewährt. Bei der alten Methode ist aber die doppelte Anzahl der Zifferreihen zu kontrollieren, d. h. die doppelte Arbeit auszuführen, als bei der neueren. Ein Fehler, der sich bei letzterer eingeschlichen, kann mit all seinen Folgen hier ebenso leicht, wie bei der alten Divisionsart herausgebracht werden. Stellt sich z. B. heraus, dass an einer Stelle 6 statt 5 geschrieben ist, so muss man dann sofort auch die übrigen, senkrecht darunter stehenden Ziffern um die Einheit erniedrigen. Für den Lehrer ist jedoch die Durchsicht von Rechenexempeln, die nach der neuen Methode gerechnet sind, bedeutend erleichtert, da er nur die Hälfte der früheren Zahlen einer Kontrolle zu unterwerfen hat.« Wir sind der festen Überzeugung, sagt Kuckuck[2]), dass, vorausgesetzt den Fall, dass der Schüler von Anfang an das Subtrahieren und das Dividieren nicht anders gelernt hat, die Schwierigkeiten der Division hierdurch in keiner Weise vergrössert, vielmehr eine Fehlerquelle weniger wäre.«

Einen offenbaren Nachteil hat die neue Divisionsmethode vor der älteren in dem Falle, dass sich im Quotienten dieselben Ziffern wiederholen. Dann ist nach letzterer das schon einmal berechnete Teilprodukt abzuschreiben und die Subtraktion auszuführen, während die neue Methode dieselben Rechnungen vorzunehmen gebietet, wie sie bei verschiedenen Ziffern des Quotienten vorkommen. Unser obiges Beispiel ist so gewählt worden, dass dieser Punkt in die Augen springt.

---

jeher darauf bedacht gewesen, beim schriftlichen Rechnen alles unnötige Schreiben zu vermeiden« (E. Müller »Rechnungsabkürzungen etc.« S. 1). Vgl. auch die Abkürzungen beim Ausziehen der Quadrat- u. Kubikwurzeln a. a. O. S. 11 ff.

[1]) Unger a. a. O. S. 6.

[2]) Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXV. Jahrg. (1871) S. 418.

Digitized by Google

Dem gegenüber hat die österreichische Methode unbestrittene und unbestreitbare Vorzüge. Zunächst die viel vereinfachtere Subtraktion mit ihren Folgerungen, die ja für sich nicht überaus schwerwiegend, aber doch in einzelnen Punkten von grossem Nutzen sind. Bei der Division wird fast nur die Hälfte der Ziffern geschrieben. Die Rechnungen werden daher kürzer in der Schreibweise, erfordern nicht soviel Zeit, wie Divisionsexempel der älteren Methode, und es werden, wie ich aus Erfahrung bestätigen kann und wie man es auch vielfach als Vorzug des Rechnens in österreichischen Schulen hervorgehoben findet, die Rechenfehler, d. h. Flüchtigkeitsfehler, leichter vermieden. Der Schüler muss das auf die Dauer ermüdende schriftliche Rechnen durch Kopfrechnen unterbrechen; er bleibt regsamer, lernt seinen Verstand mehr gebrauchen und rechnet achtsamer. Eine Hauptaufgabe des Rechenunterrichts ist die formale Bildung des Geistes der Schüler, und wie käme man der Lösung derselben näher, als dadurch, dass man die Schüler möglichst frühe ihre Geistesgaben gebrauchen lehrt, selbstverständlich ohne Übertreibung und Überbürdung, die hier völlig ausgeschlossen ist. Die Direktorenkonferenz Ost- und Westpreussens (1889) hat verlangt, dass selbst bei schriftlicher Lösung von Aufgaben möglichst viel Rechnungen im Kopfe ausgeführt werden sollen. Hier die beste Gelegenheit dazu, da bei der Division alle Multiplikationen und Subtraktionen im Kopf gerechnet und nur die Resultate der Subtraktionen hingeschrieben werden.[1])

Unger sagt am Ende seines mehrfach citierten Artikels in der »Sächsischen Schulzeitung, 1884«, (der »die vermeintlichen Vorzüge« der neuen Methode »auf ihren wahren Wert« reducieren will) folgendes: »Wenn auch in dem Vorstehenden der Beweis für die grössere Schwierigkeit der österreichischen Divisionsmethode erbracht sein dürfte, so soll doch damit keineswegs behauptet sein, diese Methode sei so schwer, als dass sie von 10jährigen Schülern nicht erlernt werden könnte. Auch soll niemand, der diese Methode noch nicht lehrte, von einem Versuche abgehalten, sondern vielmehr dazu ermuntert werden, weil zur richtigen Wertschätzung die eigene Erfahrung nötig ist. Der Verfasser lässt schon seit einer Reihe von Jahren nach der österreichischen Subtraktions- und Divisionsmethode rechnen, aber erst dann, wenn die gewöhnliche Methode fest sitzt.«

---

[1]) Sadowski S. 11. Vgl. J. Griesmann, Der Rechenunterricht in der Volksschule (Leipzig, Richter 1890) S. 69. — M. Löwe: (Das Zahlenrechnen an der sächsischen Realschule, S. 6) hat gefunden, »dass sprachbegabte Schüler und selbst sogenannte Mittelköpfe nur zu ihrem Nachteil die öster. Divisionsmethode« anwenden. »Der weniger begabte Schüler rechnet dann nicht allein langsamer als mit Untersetzen der Produkte, sondern auch höchst unsicher.« Jahresbericht der I. städt. Realschule zu Leipzig, 1896.

Auch die Volks- und Bürgerschulen, die Mittel- und höheren Mädchenschulen, die Lehrerseminare vor allem — das scheint aus unseren Darlegungen hervorzugehen — haben hinreichende Veranlassung, zu der Frage der Einführung der österreichischen Subtraktions- und Divisions-Methode Stellung zu nehmen. Bis jetzt ist es nicht geschehen, wenigstens nicht von Seiten der Volksschulzeitschriften.[1]) Auch die landläufigen »Anleitungen«, »Handbücher« und »Wegweiser« für den Rechenunterricht übergehen meist die Angelegenheit mit Stillschweigen,[2]) trotzdem das neue Verfahren in den höheren Schulen immer mehr Verbreitung zu gewinnen scheint, nicht nur in Österreich und Süddeutschland, sondern auch in Norddeutschland, z. B. in Brandenburg, besonders in Berlin, im Königreich Sachsen, im Grossherzogtum S.-Weimar, Wie unangenehm ist da schon der Umstand, das Schüler der Volksschule, die auf höhere Schulen übergehen, »umlernen« müssen.

Ein strittiger Punkt ist es, ob es ratsam ist, sofort mit den Schülern der untersten Klassen mit der Subtraktionsmethode des Ergänzens und der kurzen Divisionsmethode anzufangen, oder ob es, wie selbst einige Anhänger der neuen Methode, z. B. Mocnick in seinem in Österreich weit verbreiteten Buche: »Der Rechenunterricht in der Volksschule« (Wien 1884) verlangen, besser sei, die Schüler zunächst in der älteren Methode zu unterweisen und erst etwa in ihrem dritten Schuljahr in die neuere Methode einzuführen. Sadowski bemerkt dazu: »Ich sehe nicht ein, der ich selbst das Vergnügen gehabt, ein Jahr hindurch den Rechenunterricht in zwei Vorklassen zu geben, dass es für Knaben zu schwer sein sollte, sofort nach der neuen Methode zu subtrahieren und zu dividieren, kann aber auch zugleich bestätigen, dass Schüler, die nach der alten Methode rechnen gelernt, sich in überraschend kurzer Zeit in die neue Rechenweise hineingefunden« (a. a. O.,

---

[1]) Müller a. a. O., S. 52. —

[2]) Auch das neueste Werk von Braune: Der Rechenunterricht in der Volksschule (2. Aufl 1892). Erst nach Abschluss dieser Arbeit lernten wir kennen die Arbeiten von Kriedel: »Die Subtraktion mittels Ergänzung, sog. österreichische Methode« etc. in den »Blättern für die Schulpraxis« No. 1, Jahrg. 1890, Beilage zur »Preussischen Lehrer-Zeitung« (Spandau), A. Rebhuhn: »Welche Weise zu subtrahieren ist die vorteilhaftere?« in der »Pädag. Zeitung« (Berlin, 1889), No. 19 u. 20 u. H. Räther, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts (Breslau, 1894) S. 145 ff. u. S. 216 ff. Von Rechenbüchern, welche die sog. österreichische Methode anwenden, nennen wir das verdienstvolle Werk: Ch. Harms und Alb. Kallius: »Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien, Ober-Realschulen, Realschulen, höhere Bürgerschulen,Seminare etc.«, 13. Aufl. (Oldenburg, Stalling 1887), S. 13 ff. u. 28; sodann: Mocnik: Rechenbuch für österreichische allgem. Volksschulen (Wien); Seele: Lehrgang für das Rechnen in Mittel- u. Elementarschulen (Berlin 1882); Kutsch, Rechenbuch für Schulen I (Elbing 1874). Die letzteren haben auf die Schulpraxis kaum eine Wirkung ausgeübt. Soeben erschienen: Rechenbuch für höhere u. mittl. Mädchenschulen von Hartmann, II. Heft, S. 66 und Heiland-Muthesius (s. oben!)

S. 10). Hoch sagt über diesen Punkt: »Die oben erwähnte zweite Methode der Subtraktion könnte selbst die kleinsten Schüler gelehrt werden und würde, wenn dieselbe gleich als erste Subtraktionsmethode vorgeführt würde, sicherlich nicht nur nicht mehr Schwierigkeiten bereiten als das bisher übliche Verfahren, sondern es würde eine wesentliche Erleichterung für den Schüler sein, der erst mit den einzelnen Rechnungsarten vertraut gemacht werden soll. Dass es möglich ist, auch dem kleinsten Schüler dies beizubringen, erhellt wohl aus dem Umstande, dass beispielsweise in ganz Österreich und, wie wir gehört haben, auch teilweise in Nordamerika, nur nach dieser zweiten Methode gerechnet wird.[1]) Kallius[2]) meint, dass das »Umlernen natürlich bedeutend die Erfolge« hindere, »zumal bei neunjährigen Knaben die gewöhnliche Art schon recht fest zu sitzen pflegte.« Er liess am Königstädtischen Gymnasium »jene Methode sogleich von der untersten Vorschulklasse an üben.« »Bei dem schriftlichen Subtrahieren — — sagt er — lernen es die Schüler nur so, und auch die Division wird ohne das Einschreiben der Teilprodukte ausgeführt. Wenn auch in Sexta etc. einige Schüler, die in anderer Weise vorbereitet sind, eintreten, so lernen dieselben doch recht bald nach der neuen Art sprechen, da sie durch die darin vollständig geübte Majorität der Schüler gewissermassen dazu gezwungen werden. Die erreichten Erfolge übertreffen fast meine Erwartungen; denn die Schüler subtrahieren und dividieren mit erfreulicher Geläufigkeit und Richtigkeit. Das dürfte aber feststehen, dass solche Erfolge nur dann zu erwarten sein werden, wenn die Schüler von der untersten Unterrichtsstufe so und nicht anders rechnen gelernt haben.« Er spricht sich »entschieden dagegen« aus, dass das österreichische Verfahren »neben dem althergebrachten« gelehrt werden möchte. »Auf diese Weise — sagt er — würde man, meiner Erfahrung nach erreichen, dass die Schüler überhaupt nicht sicher in der Subtraktion würden; also entweder die alte oder die neue Methode, aber besser die letztere!« Sehr richtig!

Hartmann ist anderer Meinung.[3]) Er glaubt »nach wiederholten Erwägungen und Erfahrungen« für das fünfte Schuljahr das österreichische Verfahren »nicht empfehlen« zu können: »denn einerseits wird durch dasselbe der Charakter der Subtraktion gründlich verwischt, was auf dieser Stufe methodisch falsch ist, und andererseits läuft es auf weiter nichts hinaus, als auf einen noch leistungsfähigern Mechanismus, was für den Volksschüler des fünften Schuljahres doch nicht viel bedeuten will. Wir verweisen die Einübung dieses Verfahrens daher auf die Oberstufe. Das schliesst natürlich nicht aus, dass die Freunde desselben es

[1]) Central-Organ f. d. Int. des Realschulw. XI. (1883) S. 674. —
[2]) Ebendas. XII. (1884), S. 267 ff.
[3]) Der Rechenunterricht (2. Aufl.), S. 431.

Digitized by Google

auch anders halten dürfen. Dass die Aufgaben unseres »Rechenbuches« dem nicht entgegenstehen, ist selbstverständlich.«[1]) Die Schlussbemerkung zeigt, dass Hartmann jedoch auch eine abweichende Ansicht gelten lässt. Ist man mit den neueren Methodikern unseres Faches der Meinung, dass in den ersten Schuljahren besonders das Kopfrechnen zu pflegen ist und dass das schriftliche Rechnen in diesem Zeitraume lediglich in der Niederschrift der beim Kopfrechnen angewandten Formen besteht (es ist Kopfrechnen mit Niederschreiben der Resultate),[2]) so wird man vielleicht schon im vierten Schuljahr sich zur Einführung des österreichischen Verfahrens entschliessen und von dem Borgverfahren ganz absehen. Kopfrechenaufgaben haben diesen Schritt zweckmässig vorzubereiten.[3]) Wem »die grosse Kopfanstrengung« (Thaer), welche bei der österreichischen Division nötig ist, für diese Stufe zu schwierig erscheint, der wird sich zunächst auf die Einübung der Subtraktion beschränken. Oder man schliesst das neue Verfahren an die Behandlung der Dezimalbrüche an, wie es Leidenfrost (a. a. O., S. 49) vorgeschlagen hat. — Man soll die neue Art, wie Griesmann a. a. O., S. 68 mit Recht bemerkt, den Kindern »nicht gleichsam an den Kopf werfen, sondern immer und immer wieder zur Erklärung zurückkehren.« Und man treibe sie gründlich und übe sie fest ein, damit die Schüler sie sicher und geläufig anwenden können.

Möchten diese Zeilen die Anregung zu zahlreichen Versuchen in dieser Richtung geben! Unsere Erfahrungen wollen wir nicht als beweiskräftig anerkennen. Ehe Erfahrung hier als Beweismittel gelten kann, müssen Untersuchungen auf sehr breiter Unterlage angestellt werden.

(Schluss folgt.)

---

[1]) Vgl. auch Hartmann: Lehrerheft zum Rechenbuche für Stadt- u. Landschulen-Ausg. f. d. Königreich Preussen, Zweites Heft, S. 23 ff. Auch Mittenzwey (a. a. O., S. 18) möchte das österreichische Verfahren »besser einer späteren Klasse vorbehalten«, als dem 3. Schuljahr. — Bachmann u. Kanning, Methodik zu d. Rechenbuch f. höhere Mädchenschulen (1897) S. 23. [2]) Braune a. a. O., S. 54.

[3]) Griesmann a. a. O., S. 67 und Muthesius: Die vier Grundrechnungsarten im schriftlichen Rechnen in Kehrs »Päd. Blättern« von Schöppa 1896, Heft 3, S. 203 ff. stehen auf gleichem Standpunkt. Wir haben die schöne Abhandlung von Muthesius, erst nach Abschluss dieser Arbeit kennen gelernt. — Bei der Multiplikation — das sei nebenbei bemerkt, da es nicht zur österr. Rechenmethode gehört — beginnen wir, wie es bei der abgekürzten Rechnung geschehen muss, mit der Ziffer, die den höchsten Rang besitzt. Beispiel:

```
4368 . 15080
21840
  34944
--------
65869440
```

Da diese hier eine 1 ist, so ersparen wir uns gleichzeitig das nochmalige Hinschreiben des Einfachen vom Multiplikanden, wodurch auch der sonst übliche Strich unter den beiden Faktoren in Wegfall kommt.

B. Mitteilungen.

I. Die Prüfung und Befähigung der Volksschullehrer für das höhere Schulamt.

Zwischen dem Stadtschulrat von Elberfeld und dem Vorstand des Elberfelder Lehrervereins hat im verflossenen Halbjahr eine Diskussion stattgefunden, in welcher die Frage erörtert wurde: Sind die Volksschullehrer, welche die Mittelschul- und Rektorprüfung bestanden haben, auch wirklich befähigt, in die leitenden Stellungen berufen zu werden, für welche sie nach der bestehenden Prüfungsordnung zur Anwartschaft berechtigt sind? Diese Frage hat nicht nur ein lokales, sondern auch ein allgemeines Interesse.

Vor zwei Jahren sollte die Dirigentenstelle an einer gehobenen Mädchenschule (keiner höheren Töchterschule) in Elberfeld besetzt werden. Ein Teil des Wahlkörpers wollte in diese Stellung einen seminaristisch gebildeten Lehrer der Anstalt berufen, weil derselbe nach seiner pädagogischen Befähigung, langjährigen Erfahrung und patriotischen Gesinnung eine solche Beförderung wohl verdient hätte. Gegen diese Wahl erhob aber der Stadtschulrat Herr Dr. Boodstein so ernstlichen Widerspruch, dass eine andere Persönlichkeit, ein akademischer Lehrer von auswärts, zum Direktor gewählt wurde. Die Gründe, welche für das Verhalten des Herrn Stadtschulrates massgebend waren, sind nun von ihm in Nr. 14 und 15 der Zeitschrift für weibliche Bildung (1896) der öffentlichen Diskussion unterbreitet worden. Der Vorstand des Elberfelder Lehrervereins hat sich denn auch genötigt gesehen, in einer Beilage zur Neuen Westdeutschen Lehrerzeitung vom Februar d. J. dazu Stellung zu nehmen.

Hören wir nun, wie von beiden Seiten die aufgeworfene Frage behandelt wird.

I. Der Herr Stadtschulrat hält eine eingehende Beleuchtung der Prüfungen für Rektoren und Mittelschullehrer notwendig, damit die beim Wahlgeschäft zu Tage tretende Rechtsungleichheit zwischen den zur Anwartschaft berechtigten Seminarikern und Akademikern beseitigt werde.

Er sagt: »Es ist eine Rechtsbeschränkung, wenn eine städtische Behörde einen bestimmten Schulmann zwar zum Direktor einer höheren Anstalt für Knaben (Gymnasium, Realgymnasium und Realschule) wählen kann, ohne Ablehnung desselben aus formellen Gründen zu befürchten, während sie ihn zum Rektor einer höheren Mädchenschule nicht wählen

darf, obwohl sie ihn dazu für vorzüglich geeignet hält; es ist eine Rechtsbeschränkung für den betreffenden Kandidaten, wenn er, der ohne Anstand in einer der Rangstufe nach höheren Dirigentenstelle verwendet werden könnte, die Bestätigung für die Leitung einer minder hohen Anstalt nicht erlangen kann, weil er sich einer Prüfung (Rektorprüfung) nicht unterzogen hat, die zu bestehen er für die Stelle gar nicht nötig gehabt hätte; es ist eine Rechtsbeschränkung endlich für eine ganze Gattung von überaus wichtigen Schulen, die schon um deswillen auf die Verwendung von Kräften, die für das höhere Lehramt geprüft sind, nicht verzichten können, weil sie damit den Charakter als höhere Schulen preisgäben, abgesehen davon, dass sie für die Behandlung einer ganzen Reihe von Fächern wissenschaftlich geschulter Mitarbeiter gar nicht entraten könnten, da für die wissenschaftliche Schulung der letzteren die Ablegung der Prüfung für Mittelschullehrer, welche ja formell ausreichen würde, eine ausreichende Gewähr nicht bietet.«

Von diesen drei Behauptungen kann man der ersten und zweiten unbedingt zustimmen, indes die dritte unter den dabei in Betracht kommenden Lehrern doch sehr grosses Befremden erregt hat. Mit dieser dritten Behauptung beschäftigen sich auch im weiteren Gange der Abhandlung die Erörterungen des Herrn Stadtschulrates ausschliesslich. Die Richtigkeit seiner Ansicht sucht er dadurch zu beweisen, dass er ausführt, wie die Vorschriften des Colloquiums, nach welchen die direktoriale Befähigung der akademischen Lehrer ermittelt wird, den Vorzug vor der ganz allgemein gehaltenen Prüfungsordnung für Rektoren verdienen.

Die Thatsache, dass sich viele Volksschullehrer den weiteren Prüfungen mit Erfolg unterziehen, veranlasst den Herrn Stadtschulrat zu folgender Bemerkung: »Es kann auch ein Hinweis auf die nicht unbedenkliche Wirkung der Einkleidung der Prüfungsordnung — (§ 1: Die Berechtigung zur Anstellung als Seminardirektor, als Seminarlehrer, als Vorsteher von öffentlichen Präparandenanstalten, als Rektor von Mittelschulen oder höheren Töchterschulen und zur Übernahme der Leitung von Privatschulen, welche den Charakter von Mittelschulen oder höheren Töchterschulen haben, wird durch Ablegung der Rektoratsprüfung erworben, u. s. w.) — hier unterbleiben, da diese Wirkung in der stets wachsenden Menge der Geprüften und Bestandenen, von denen noch nicht der zehnte Teil die als Lockvögel an die Spitze gestellten Ziele erreichen kann, sodass neun Zehntel als enttäuschte, unzufriedene, verkannte Grössen sich verbittern lassen, sich für jeden, der sehen will, bemerklich macht. Mit dieser Wirkung wird sich die Staatsregierung über kurz oder lang doch beschäftigen müssen, da doch an massgebenden Stellen manche Zweifel darüber aufzutauchen beginnen, ob die Sache der Volksschule durch diese künstlisch geschaffenen Gelegenheiten, wenigstens den Versuch zu machen, der Volksschule wieder untreu zu werden, wirklich gefördert worden sei oder nicht.

Es wird nun die Prüfungsordnung für Rektoren, die sich in »Formen oder Stoffen bewegt, die nicht viel mehr darstellen, als eine mässige Erweiterung desjenigen, was von einem seminarisch gebildeten Lehrer bei

Digitized by Google

Ablegung der zweiten Lehrerprüfung verlangt wird,« als eine solche gekennzeichnet, die an die Akademiker unbillige Forderungen stellt, weshalb sie sich »ausserordentlich ungern« zur Ablegung derselben entschliessen und »scheinbar so oft gegen seminarisch gebildete Prüflinge in den Schatten treten müssen, d. h. die Prüfung scheinbar minder gut bestehen als diese — (ein Umstand, der ja freilich von den betreffenden Lehrerzeitungen weidlich ausgebeutet wird, um die pädagogische Superiorität der Seminaristen(?) gegenüber von Akademikern ins gehörige Licht zu setzen).«

Darauf folgt eine Nebeneinanderstellung der Bestimmungen für einige Lehrfächer, woraus hervorgeht, dass von einem Kanditaten des höheren Schulamts in der Regel viel mehr Kenntnisse verlangt werden als von einem Mittelschullehrer. Dieser Abschnitt wird mit dem Satze eingeleitet: »Betreffs des Masses der Kenntnisse ist zunächst festzustellen, dass schon die sogenannte allgemeine Bildung, die von jedem Kanditaten des höheren Schulamts ohne Unterscheidung seines sonstigen Studiengebietes nachzuweisen ist, ungefähr denjenigen Forderungen entspricht, welche ein Mittelschullehrer für die einschlägigen Fächer (Deutsch, Religion) nachzuweisen hat, um die betreffende Lehrbefähigung zu erlangen. Erstrebt derselbe die Lehrbefähigung für untere oder gar für mittlere Klassen, so gehen die Forderungen an die Kenntnisse des Kanditaten sehr erheblich über das Mass der von einem Mittelschullehrer geforderten Kenntnisse hinaus.« Der Zweck dieser Gegenüberstellung ist, »zu zeigen, wie der immer wieder hervortretende Anspruch einer vollen Gleichberechtigung der nur für Mittelschulen und höhere Töchterschulen geprüften Lehrer mit denjenigen, die die Prüfung für das höhere Lehramt abgelegt haben, ein durhaus nicht zu begründender ist, und sich nur erklären lässt aus der Fassung der Einkleidung der erstgenannten Prüfungsordnung (»die Berechtigung zur Anstellung an den Oberklassen der Mittelschulen und höheren Töchterschulen wird durch Ablegung der Prüfung für Lehrer an Mittelschulen erworben«), welche eine derartige Überschätzung der Prüfung für Mittelschullehrer grossziehen musste.«

Das Ergebnis seiner Auseinandersetzung fasst der Herr Stadtschulrat in folgenden Sätzen zusammen: 1. Da das Gedeihen einer Schule in sehr hohem Masse von dem Direktor abhängig ist, muss die Behörde prüfen, ob der zur Wahl Berechtigte auch die ausreichende Befähigung besitzt. 2. Das Rektorzeugnis giebt der Behörde nicht die genügende Gewissheit, weil es oft viele Jahre vor der Anstellung erworben wird. 3. Es entspricht weder der Billigkeit, noch erscheint es als zweckmässig, wenn Lehrkräfte von verschiedengradiger Bildung und Leistungsfähigkeit nur unter ganz gleichartigen Bedingungen zur Anstellung und Beförderung gelangen können; denn es besteht alsdann die Gefahr, dass nur minderwertige Kräfte sich den gehobenen Mädchenschulen zuzuwenden geneigt sein werden und diese dann ihren Charakter als höhere Bildungsanstalten verlieren. Die Anwendung der jetzt für die höheren Knabenschulen festgesetzten Normen für Ernennung, Bezeichnung und Beförderung der Lehrkräfte würde daher als durchaus berechtigt erscheinen; das Aufsteigen im Gehalt nach dem

Digitized by Google

Dienstalter wäre ja damit gar nicht in Frage gestellt. 4. Eine Revision der Prüfungsordnungen für Mittelschullehrer und Rektoren erscheint durchaus geboten, und dürfte es sich besonders empfehlen, die letztere in dem Sinne umzugestalten, wie solches für das colloquium pro rectoratu durch den Erlass vom 21. Februar 1867 geschehen ist. In zweifelhaften Fällen sollen die Behörden das Recht haben, den Bewerber »einer eingehenden Unterredung und Prüfung zu unterziehen.«

Das ist der wesentliche Inhalt des Gutachtens, welches der Herr Stadtschulrat der städtischen Schuldeputation vorgelegt und dem diese ihre Zustimmung gegeben hat. — —

Die Elberfelder Lehrerschaft betrachtete nun diese Denkschrift als eine Barriere, durch welche die in den ministeriellen Verfügungen den Volksschullehrern gewährleisteten Avancementsrechte beeinträchtigt werden können, wie das in dem eingangs erwähnten Einzelfall ja thatsächlich geschehen ist. Vom Vorstande des Lehrervereins wurde deshalb eine Entgegnung ausgearbeitet, welche die Ansichten des Herrn Stadtschulrates zu widerlegen sucht.

II. Der Vorstand des Lehrervereins verwirft zunächst die Beweisführung des Verfassers, der seine These, die seminaristisch gebildeten Lehrer seien weder für die unterrichtliche, noch für die leitende Thätigkeit an gehobenen Mädchenschulen voll und ganz befähigt, aus einer Vergleichung der beiderseitigen Prüfungsbestimmungen zu erhärten sucht. Diese Vergleichung kann nur ergeben, dass die Akademiker den Seminarikern in einigen, nicht einmal in allen Fällen überlegen sein können. Die Untersuchung musste davon ausgehen, ob die in der Mittelschullehrer- und Rektorprüfung nachgewiesenen Kenntnisse ausreichend sind, um die Ziele und Aufgaben der höheren Mädchenschulen zu erreichen. Erfordert die erfolgreiche Thätigkeit an diesen Schulen eine Summe des Wissens und Könnens, über welche die Mittelschullehrer nicht verfügen, dann müssen sie hier das Feld räumen. Dieser Nachweis ist nicht erbracht.

In der Kommission, welche unter dem Kultusminister Dr. Falk die Bestimmungen für das mittlere und höhere Mädchenschulwesen allgemein regelte, »wurde der Erfolg geltend gemacht, welchen sie (die seminaristisch gebildeten Lehrer) als Lehrer an den höheren Mädchenschulen und als Vorsteher an solchen bis jetzt erreicht haben. Man wies auf Schulmänner hin, welche sich trotz der im Seminar genossenen Vorbildung hervorgethan haben, wie Prange, Lüben, Kellner, Hentschel, Stubba, Kehr, Grube, und sprach aus, dass die akademischen Studien nicht den einzigen Weg zu einer gründlichen Bildung geben, dass vielmehr auf allen Lebensgebieten Männer, welche niemals eine Universität besucht haben, durch bedeutende Leistungen hervorgetreten seien. Es sei daher gewiss bedenklich, die akademische Bildung gerade in Bezug auf eine Schule zu monopolisieren, für deren Entwicklung eben erst freie Bahnen gesucht würden, man könne damit leicht das Gedeihen derselben aufhalten.«

Weiterhin wird erwähnt, dass beide Lehrerkategorieen in der Praxis

auf allen Stufen nebeneinander gearbeitet haben. Ein Ministerialerlass vom 31. Mai 1894 betont ausdrücklich, »dass dieser Zustand sich bewährt habe und keine Veranlassung bestehe, die seminarisch gebildeten Lehrer nur in den unteren und mittleren Klassen zu beschäftigen.« Demselben Gedanken giebt der Herr Geheime Oberregierungsrat Dr. Schneider, dem doch sicherlich eine reiche Erfahrung auf dem Gebiete des Schulwesens zur Seite steht, noch schärferen Ausdruck, wenn er in der Ausschusssitzung des deutschen Vereins vom 4. Oktober 1894 in Berlin erklärte: »In Preussen könnten die seminarisch gebildeten Lehrer nicht bloss Oberlehrer, sondern auch Direktor werden. Dabei müsse es bleiben im Interesse der höheren Mädchenschule.«

Recht eingehend wird dann die an der Rektorprüfung geübte Kritik auf ihren Wert geprüft. Es heisst da:

»Der Zweifel an dem Wert des Rektorzeugnisses, welcher durch den langen Zeitraum zwischen Prüfung und Anstellung erregt wird, verliert als Argument jede Bedeutung dadurch, dass er fast ausnahmslos allen Wissensnachweisen anhaftet, die im reiferen Alter bei Bewerbungen vorgelegt werden, vor allem auch den Nachweis über die wissenschaftliche Befähigung für das höhere Lehramt. Hier wie dort muss eben angenommen werden, der Bewerber habe nach Ablegung der vorgeschriebenen Prüfungen nicht auf seinen Lorbeeren geruht, sondern das Erworbene festgehalten, was nur durch rüstiges Weiterschaffen möglich ist. Kann das nicht mit Grund geschehen, oder lässt sich ein gleiches Streben für die Zukunft nicht mit Zuversicht erwarten, so wird eine Körperschaft, der das Gedeihen einer Lehranstalt am Herzen liegt, von einem solchen Kandidaten ohne weiteres absehen.«

»Auch die an dem Inhalt der Bestimmungen über das Rektorexamen geübte Kritik muss als misslungen angesehen werden. Gehen die Anforderungen nicht erheblich über das hinaus, was in der zweiten Lehrerprüfung nachzuweisen ist, so wäre das höchstens ein Grund, die seminarisch gebildeten Lehrer nach Ablegung derselben von der Rektorprüfung zu befreien, nicht aber die Akademiker, die noch erst bekunden müssen, dass sie über die erwähnten »Formen und Stoffe« verfügen. Es handelt sich ja um die Frage, ob in der Eigenart der gehobenen Mädchenschule diese Stoffe und Formen begründet sind, woran ein erfahrener Schulmann wohl nicht zweifelt. Wenn das aber der Fall ist, so sollte niemand Leiter einer solchen Anstalt sein, der jene Stoffe und Formen nicht beherrscht, mag er nun akademisch oder seminarisch gebildeter Lehrer sein, mag ersterer auch angesichts mancher Forderungen in eine »gewisse Verlegenheit« geraten können, während »selbst schwächere Volksschullehrer« dieselben ohne grosse Umstände erfüllen. Nach dem, was die Schule fordert, müssen die Prüfungsbedingungen festgestellt werden, nicht nach den persönlichen Wünschen und Neigungen einzelner Bewerber, nicht nach Rücksichten auf seminarisch gebildete Lehrer und nicht nach Rücksichten auf Akademiker. Es ist kein Grund vorhanden zu der Annahme, dieser Grundsatz sei bei Erlass der Prüfungsordnung für Rektoren ausser acht gelassen worden.

Wenn der Verfasser des Gutachtens meint, dabei wäre lediglich der für die Volksschullehrer-Seminare vorgeschriebene Bildungsgang massgebend gewesen, so giebt er nach unserer Ansicht eine tendenziöse Darstellung. Der Zusammenhang der Prüfungsordnung für Rektoren mit den Forderungen für die zweite Prüfung erklärt sich ungezwungen aus der nahen Verwandtschaft zwischen der gehobenen Mädchenschule und der Volksschule. Beide Arten von Schulen gehören zum volkstümlichen Schulwesen; beide haben — prinzipiell aufgefasst — dasselbe Ziel; in beiden muss dieselbe Methode, nämlich die elementare, angewandt werden; sie unterscheiden sich nur durch die Stoffmengen, die zur Behandlung gelangen, und allerdings auch dadurch, dass es für die Volksschule heisst: Daumen auf den Beutel! während die gehobenen Mädchenschulen geradezu glänzend ausgestattet sind.«

»Sind die akademischen Lehrer wegen ihrer einseitigen oder eigenartigen Vorbildung nicht in der Lage, sich zielbewusst auf die Rektorprüfung vorzubereiten, so ist in dieser Vorbildung eine Änderung oder Ergänzung vorzunehmen, etwa durch Einrichtung pädagogischer Universitätsseminare, deren Besuch aber neben akademischen Vollbürgern auch tüchtigen Volksschullehrern gestattet sein müsste. Klingt es uns auch etwas mysteriös, dass für manche Berufsaufgaben die akademische Bildung ein feineres Sensorium verleiht als jede andere, auch die beste nicht-akademische, so sind wir doch weit entfernt, das Universitätsstudium zu unterschätzen. Die Volksschullehrer würden es, wie Professor Knooke mit Recht ausspricht, zweifelsohne mit Freuden begrüssen, wenn in diesen Seminaren auch die Vorbereitung für die Mittelschulprüfung stattfinden könnte. Was jedoch diese Zukunfts-Seminare leisten sollen, fehlt augenblicklich den akademisch gebildeten Lehrern in ungleich grösserem Masse als den seminaristisch gebildeten.«

Aus der Gegenüberstellung der Bestimmungen für das Colloquium pro rectoratu und für das Rektorexamen geht hervor, »dass beide Anweisungen in ihrem Wesen einander so nahe stehen, dass nicht verständlich ist, wie derjenige, der den Forderungen des Colloquiums genügt, in der Rektorprüfung durchfallen oder nur mit Ach und Krach durchkommen kann. Sollten aber die Unterschiede, welche das Colloquium auszeichnen, darin bestehen, dass es bei demselben so genau nicht genommen wird, oder dass es in der Regel nicht stattfindet, so mögen diese Vorzüge ja ohne Widerspruch unsererseits bestehen bleiben. Es muss aber, vom Standpunkt der Schule betrachtet, billigerweise mehr als zweifelhaft erscheinen, ob es Eigenschaften sind, die als Empfehlung dienen.« »Ob aber der Kandidat ein selbständiger und redlicher Charakter ist, beseelt von edler und wohlwollender Gesinnung, von aufrichtiger Liebe zum Beruf, zu König und Vaterland, von Achtung für Gesetz und Ordnung, von klarer, ungefärbter Religiösität, und ob sich von ihm erwarten lässt, dass er die zur Leitung einer höheren Lehranstalt im Innern und zu ihrer Vertretung nach aussen nötige Menschenkenntnis, gesellige Bildung, Umsicht, Besonnenheit und taktvolle Energie beweisen werde,« — das lässt sich weder durch ein

Colloquium, noch durch die Rektorprüfung feststellen, sondern nur durch langjährige Bewährung im Dienste der Schule. Es ist ein Fehler des Gutachtens, dass es nicht das wirkliche Wissen und Können berücksichtigt, welches in der Berufsarbeit zur Geltung kommt, sondern nur den Weg, auf dem die Bildung erworben ist.

Schliesslich weist der Vorstand des Lehrervereins darauf hin, dass es eine ganze Anzahl voll ausgebauter höherer Mädchenschulen giebt, in welchen nur seminarisch gebildete Direktoren und Lehrer wirken, sogar Lehrerinnen ausbilden und hinter keiner anderen Anstalt zurückstehen. Auch wird der Verfasser des Gutachtens daran erinnert, dass er mit den Akademikern, die unter seiner Aufsicht in den leitenden und niedrigeren Stellungen des Elberfelder Mädchenschulwesens beschäftigt gewesen sind, gerade nicht die besten Erfahrungen gemacht hat, da einige der betreffenden Herren nicht den bescheidensten Anforderungen genügt haben, womit aber nicht über die Thätigkeit der Akademiker ein absprechendes Urteil gefällt werden, sondern nur darauf hingewiesen werden soll, dass die akademische Bildung nicht vor Unfähigkeit schützt. Der Hinweis des Gutachtens, dass tüchtige Akademiker nicht geneigt sein werden, mit Lehrern aus dem Seminar an einer Schule zu arbeiten, wenn diese ihnen gleichgestellt werden, weil sie darin etwas Entwürdigendes finden, wird beantwortet mit einem Ausspruch des Chefredakteurs der Kreuzzeitung, Herrn Kropatscheck, der früher Gymnasial-Oberlehrer war und der im preussischen Abgeordnetenhause gegen eine solche Anschauung einmal also zu Felde zog: »Wenn nun die Herren ferner meinen, es widerstreite gewissermassen ihrer Ehre, wenn sie mit seminarisch gebildeten Lehrern gleichbehandelt werden in Gehalt und Rang, dann verstehe ich diesen Hochmut nicht. Auf die akademische Bildung in der Weise stolz zu sein, dass ich sage: Ein seminarisch gebildeter Lehrer, wenn er auch noch so gut ist und noch so Treffliches leistet, muss nicht so behandelt werden wie ich, das geht über mein Verständnis.« Ferner wird daran erinnert, dass doch im Seminardienste und in der Kreisschulinspektion, ebenso in wichtigen Stellungen des gewerblichen Lebens sich Männer befinden, die in Rang und Lohn, Verantwortung und Leistung gleichgestellt sind, obwohl ihr Bildungsgang sehr verschieden ist.

Die Wendung der Denkschrift, dass die Mittelschul- und Rektorprüfung unzufriedene und verkannte Grössen schaffe, wird als ein Wort bezeichnet, »welches ein Vorgesetzter ohne Not auch dann nicht in einem amtlichen Gutachten aussprechen sollte, wenn er die Richtigkeit desselben beweisen könnte,« wozu er aber nicht in der Lage ist. Freilich herrscht in der Elberfelder Lehrerschaft eine gewisse Unzufriedenheit, nicht nur bei den »Geprüften«, sondern bei allen Lehrern, auch hängt sie zum Teil mit der Art der Beförderung zusammen, »es zweifelt nämlich niemand daran, dass gerade hierorts ein Quentchen Gunst mehr wert ist als ein Centner Kunst.« Die Unzufriedenheit wird auch nicht schwinden, wenn »die Lockvögel« eingezogen werden. »Wie soll herzinnige Freudigkeit und Begeisterung bestehen bleiben bei systematischer Vernichtung der Persönlichkeit! Oder ist

Digitized by Google

es kein Versuch, die Persönlichkeit zu vernichten, wenn Männer, deren Ideale ernstes Streben nach innerer Festigung verlangen, bis ins Greisenalter hinein auf Schritt und Tritt in jeder unterrichtlichen und erzieherischen Massnahme am Gängelbande gehalten werden; wenn nach dreissig- oder vierzigjähriger Amtsthätigkeit noch dieselbe Unselbständigkeit auf ihnen lastet wie am ersten Tage ihres Wirkens; wenn man sie dauernd unter Bestimmungen stellt, die auch die kleinste Bewegungsfreiheit nicht anders zulassen als durch das Wohlwollen des nächsten Vorgesetzten!«

Mit dem Ausdruck des Bedauerns, dass es ein Vorgesetzter ist, »der in einem amtlichen Schriftstück Grundsätze aufstellt, die sowohl der Schule als der Lehrerschaft verderblich sind,« schliesst endlich der Vorstand des Lehrervereins seine Kritik der Denkschrift des Herrn Stadtschulrates. — —

Nachdem wir jetzt Gründe und Gegengründe vernommen haben, können wir resümieren: Herr Dr. Boodstein ist darin gewiss im Irrtum, wenn er glaubt, die aus dem Seminar hervorgegangenen Lehrer seien zur richtigen Ausfüllung eines Dirigentenamtes an Mittelschulen nicht befähigt; diese Ansicht ist vor der Erfahrung nicht stichhaltig. Aber die Bemerkung, dass die akademischen Lehrer an Mittelschulen gegenüber ihren Kollegen an höheren Lehranstalten eine peinliche Rechtseinschränkung erfahren, und dass ferner neun Zehntel der Kandidaten aus der Volksschule nicht in solche Stellungen gelangen, worauf sie begründeten Anspruch haben, — und dass aus dieser Sachlage in der Folgezeit böse Wirkungen hervorgehen werden, weist thatsächlich auf eine Erscheinung des sozialen Lebens hin, die in ihren Ursachen und Folgen mit der grössten Aufmerksamkeit beachtet werden sollte. Halten wir damit zusammen die am Schlusse der Entgegnung ausgesprochene Klage über die Vernichtung der Persönlichkeit der Volksschullehrer, eine Klage, die keineswegs eine Elberfelder Spezialität ist, so will es uns bedünken, als ob die herrschende Staatsschulpädagogik vor dem Anfang einer ernsten Krisis stehe. Julius Honke.

2. Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena.

Im Oktober 1886 wurde das nach Stoys Tode aufgelöste pädagogische Universitätsseminar in Jena mit einer Übungsschule und 11 Praktikanten wieder eröffnet. Am 10. Dezember 1887 hielt Prof. Dr. Rein eine Ansprache zum Seminargeburtstag an die Mitglieder. Er wies auf den reichen Segen hin, der in pädagogischer Beziehung gerade von Thüringen ausgegangen ist. Die Namen Luther, Ratich, Ernst der Fromme, A. H. Francke, Salzmann, Harnisch, Joh. Falk, Fröbel, Brzoska, Stoy bezeichnen Merksteine des pädagogischen Fortschritts, der in Thüringen, dem Herzen Deutschlands,

Digitized by Google

seine Stätte fand. Es war des Enkels Herders würdig, dass er nach dem Tode Stoys die Pflegestätte der Pädagogik an der Universität Jena wieder aufsuchte; als Zeichen des Dankes trägt deshalb einer der Jahresberichte des neuen Seminars den Namen jenes einsichtigen Mannes, des weimarischen Staatsministers Dr. Stichling. Nun hat sich das erste Decennium der jungen Institution vollendet. Und man kann mit gutem Grunde sagen, dass auch sie mit ihrem Leiter als ein Glied in der Kette jener pädagogischen, von Thüringen ausgehenden Segensströme betrachtet werden darf. Über 300 Mitglieder haben in diesen 10 Jahren dort ihre ersten unterrichtlichen Versuche gemacht und in die pädagogische Theorie einzudringen versucht. Wie sehr muss man bedauern, dass nur eine deutsche Universität in dieser Weise für die Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen sorgt! Wie sehr würde die wissenschaftliche Lösung der Erziehungsprobleme und die praktische Durcharbeitung der Unterrichtsstoffe gefördert werden, wenn eben so viele pädagogische, mit Übungsschulen verbundene Universitätsseminare als Universitäten in Deutschland vorhanden wären.

Am 19. Dezember 1896 vereinigten sich Leiter, frühere und jetzige Mitglieder des Seminars zur Feier des zehnjährigen Bestehens desselben. Wie bei jeder Jahresfeier bildete auch bei dieser den Höhepunkt die Festvorlesung, die Prof. Rein in dem dichtgefüllten grössten Auditorium der Universität hielt. Er sprach in anregender klarer Darstellung über die Notwendigkeit, dass der Jugenderzieher neben den engeren Aufgaben seines eigentlichen Berufes nicht den grossen Zusammenhang aus dem Auge verliere, der zwischen der Jugenderziehung und der Volksbildung besteht. Gerade die letztere ist eine der wichtigsten Forderungen der Zeit, da nur durch sie der vierte Stand sittlich urteilsfähig gemacht und zur richtigen Ausübung der politischen Rechte gebracht werden kann. So muss sich die Volkserziehung an die Schulerziehung anschliessen, und dies kann, so führte der Redner im zweiten Teile aus, auf sehr verschiedenen Wegen geschehen.

Nach der mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vorlesung überreichte Seminarlehrer Reich-Eisenach, der der erste Oberlehrer der Seminarschule war, im Namen der früheren Mitglieder eine litterarische Festgabe (als VII. Seminarheft), die ein bescheidenes, aber dankbares Zeugnis dafür sein sollte, dass das pädagogische Interesse, welches in der Seminarzeit geweckt wurde, noch lebendig ist, es soll zeigen, »wie die im Seminar aufgenommenen Ideen in der Praxis und in den theoretischen Überlegungen des einzelnen weiterwirken, wie die pädagogischen Gedankenfäden von Jena aus nach allen Himmelsgegenden sich weiterspinnen.« Das Heft, Prof. Rein gewidmet, enthält (262 S.) folgende 11 Abhandlungen und Betrachtungen: 1. Dr. Lämmerhirt-Weimar, Ein Versuch geschichtlicher Darstellung in der Weise Herodots als praktischer Beitrag zur Heimatsgeschichte. 2. Dr. Männel-Halle, Zur Reform des Volksschullesebuches. Geschichtliche Beiträge. 3. A. Bär-Weimar, Die sozial-politischen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis. 4. Lic. theol. Dr. Lietz-Abbotholme bei Rochester, Die Erziehung in der Religion Jesu im Unterschiede zu der im dogmatischen

Digitized by Google

Christentume. Ein Beitrag zur Abhilfe eines unerträglichen Notstandes in unserer Jugenderziehung. 5. Dr. Lukens-Worcester, Mass., Einige Bemerkungen über »malendes Zeichnen«; im frühen Kindesalter. 6. Dr. Bärwald-Berlin, Theorie der Begabung. Selbstanzeige. 7. Schubert-Dresden, Einige didaktische Bemerkungen zur Übertragbarkeit der Gefühle. 8. Dr. Turic-Tetrinja, Die Stellung des Menschen im naturkundlichen Unterricht. 9. Catharine Dodd-Manchester, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten Englands in Verbindung mit Universitäten. 10. Scholz-Blankenhain, Die Pflege des Zeitsinnes in der Schule. 11. Trüper-Jena, Dörpfelds anthropologische Anschauungen. Ein zweiter Teil bringt noch einige Berichte aus dem Ausland (ein armenischer Bericht ist, vielleicht in Folge der armenischen Wirren, ausgeblieben): 1. Dr. Van Liew-Illinois, Der gegenwärtige Einfluss Herbarts in Amerika. 2. Dr. Petkoff-Widdin, Über den Zustand des Schulwesens in Bulgarien. 3. Dr. Findlay-London, Das Studieren der Herbartischen Pädagogik in England. — Die früher erschienenen sechs Seminarhefte enthalten ausser vielen Arbeiten, die aus der Seminararbeit hervorgewachsen sind und meist im Theoretikum zur Besprechung gelangten, ausführliche Berichte und statistische Angaben, die für eine einstige Geschichte des Seminars, das übrigens demnächst auch ein eigenes Gebäude erhalten soll, wertvolle Unterlagen bieten.

Die Decennalfeier fand ihren Abschluss in einem geselligen Beisammensein im Burgkeller, bei welchem besonders auch das innige Band, das Leiter und Mitglieder verknüpft, sowohl in der zahlreichen persönlichen Teilnahme vieler früherer Mitglieder als auch in schier unzähligen Telegrammen und Briefen aus aller Herren Länder sich zeigte. Auch die aktiven Mitglieder dieses Semesters, 80 an Zahl, waren vollzählig vertreten und brachten ihrem Direktor ihre Verehrung in sinniger Weise zum Ausdruck.

Dresden. C. Schubert.

C. Beurteilungen.

I.

R. Seyfert, Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule. Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der Naturlehre, Chemie, Mineralogie, Technologie etc. Leipzig, Wunderlich. 1895. Preis 2,40 M., gebunden 2,80 M.

Das Buch stellt uns seiner ganzen Tendenz nach, welche ja schon im Titel deutlich genug ausgesprochen liegt, vor eine Prinzipienfrage des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts und will selbst ja, wie dies ebenfalls der Titel schon hervorhebt, ein Versuch zur Lösung dieser prinzipiellen Frage sein — zu einer Lösung im modernsten Sinne natürlich, wie schon aus dem Anklang, den die ganze Richtung schon vielfach gefunden hat, zur Genüge hervorgehen dürfte. Ein etwas näheres

Eingehen darauf wird nach dem allen darum gewifs nicht ungerechtfertigt erscheinen. Nicht zum erstenmale in unserer Zeit hat diese Frage eine Beantwortung und einen Versuch zur Lösung in gleichem oder ähnlichem Sinne erfahren. Der Verfasser bezeichnet in der Einleitung zu seinem Buche selbst die Schrift von Dr. Beyer, der sich in seinen Ausführungen ja selbst wieder auf die Ansichten und Aussprüche Zillers stützt, als den Ausgangspunkt seiner eigenen Arbeit und Anschauungsweise. Wer das genannte Buch kennt, wird wissen, dafs es den Gedanken der Kulturarbeit, insbesondere die Vermittlung ihres Verständnisses auf Grund ihrer einzelnen Entwicklungs- (Kultur) stufen, in ganz einseitiger und extremer Weise zum Ausdruck bringt, in einem Extrem, wie es extremer schon kaum mehr gedacht werden kann und wie es sein Verfasser jetzt wohl selbst nicht mehr für richtig halten wird. Seyfert schränkt den Beyer'schen Gesichtspunkt, nach welchem die Kulturarbeit der einzelnen Kulturstufen oder Kulturepochen (»Jägerstufe«, »Nomadenstufe« etc.) dem in Analogie zu dieser Kultur wachsenden Verständnisse des kindlichen Geistes vorgeführt und damit der rein psychologische Gesichtspunkt nicht so sehr auf den Geist der Behandlung, als vielmehr besonders auf die Auswahl der Sachen, des Stoffes, und darunter wiederum — in Widerspruch sogar zur Richtung des kindlichen Geistes auf diesen Stufen — nur des unter den Gesichtspunkt der Nützlichkeit fallenden Stoffes angewendet wird, schon ganz bedeutend ein, indem er nicht die Kulturarbeit überhaupt, die ganze Stufenleiter derselben, sondern einzig und allein die Vermittlung des Verständnisses der gegenwärtigen Kulturstufe in ihren einzelnen, einfacheren u. komplizierteren Teilen sich zum Ziele setzt. Dies hebt er, indem er Beyer ganz sanft, ja fast nur halb (hauptsächlich nur der einstweiligen praktischen Undurchführbarkeit wegen) widerspricht, als seinen wesentlichsten Unterschied von diesem, selbst hervor (S. 6), während er — und hier kommen wir auf den Punkt, in dem wir ihm selbst opponieren müssen und in dem er sich selbst auch in den unfafsbarsten Widerspruch zu seinen sonstigen theoretischen Bemerkungen [1]) setzt — seinen Anschauungen im Hauptprinzipe, dafs nämlich die menschliche Kulturarbeit der Hauptgegenstand des naturwissenschaftlichen, insbesondere aber des physikalischen und chemischen Unterrichts sein müsse, voll und ganz und für die oben bezeichneten Fächer, ohne Einschränkung beistimmt, wie ja auch die im Titel des Buches gekennzeichnete Tendenz schon deutlich zeigt. Begründung freilich für seine Anschauungsweise ist nirgends zu finden, im Gegenteil — und hier tritt die denkbar sonderbarste Konfusion zu Tage — gerade der gegnerische Standpunkt wird, unter Junges Namen, Beyer gegenüber aufs wärmste und beste verteidigt. Da wird u. a. gesagt, »dafs der Grad der Naturerkenntnis den Kulturzustand eines Volkes noch mehr charakterisiere, als die Art zu wohnen, zu essen und zu trinken und dafs darin ein neuer Beweis dafür liege, wie richtig es sei, die reine Naturerkenntnis in der Volksschule planmäfsig auszubauen,« dafs »vom Hauptziele der Erziehung aus das Prinzip der Kulturarbeit nicht überschätzt werden dürfe«, dafs »man dann zweifellos auf den veralteten anthropocentrischen Standpunkt zurückkäme, der aus dem Wahne hervorgeht und zu dem Wahne führt, alles sei um des Menschen willen da und jeder Naturgegenstand nach seinem Nutzen oder Schaden für den Menschen zu würdigen« und dafs »auch allgemeinere psychologische Erwägungen dagegen sprechen,« indem »die Natur auch in ihrer Unmittelbarkeit Gegenstand des lebhaftesten Interesses der Kinder sei, dieses aber bei einer so einseitigen Auffassung der Natur unbeachtet gelassen werden würde.« Und wie

[1]) s. oben!

Digitized by Google

wird, unmittelbar nach diesen schönen Worten, in einem Atemzuge fortgefahren? Antwort: Dafs **demnach** in der menschlichen Kulturarbeit ein für die Methodik des naturkundlichen Unterrichts höchst wichtiges und wertvolles Moment liege!« — Wahrlich, ein starkes Stück von Logik! Wie aber erklärt sich, um wenigstens, gerechter Weise, auch die einzig mögliche Entschuldigung dafür zum Worte kommen zu lassen, eine solche Leistung? Anders, glaube ich, doch unmöglich, als durch die im Hintergrunde versteckte Meinung, dafs Physik und Chemie, unmittelbar und direkt wenigstens nichts zur »reinen Naturerkenntnis«, zu der dem Menschen eingeborenen Spekulation, nichts zur Erkenntnis der »kausalen Zusammenhänge in der Natur«, die Seyfert ebenfalls dringlich wünscht, nichts für das »unmittelbare Interesse« der Kinder zu bieten vermöchten! Diese Meinung aber können wir wohl ruhig sich selbst überlassen und es ist ohne weiteres klar, dafs ein Lehrbuch der Physik und Chemie, von den vorerstgenannten theoretischen Überzeugungen (?) und Forderungen Seyferts aus geschrieben, wahrlich ganz, ganz anders aussehen müfste — wenn sich dieser höhere, idealere und unmittelbar packende Geistesflug überhaupt so leicht und ohne weiteres in ein Lehrbuch hineinpressen liefse — denn nicht der Buchstabe, sondern der Geist macht lebendig. Doch genug davon, begnügen wir uns mit der Festnagelung der Thatsache, dafs die theoretischen Erörterungen im Eingange des Buches im gröfsten, schärfsten Widerspruch mit der weiter folgenden spezielleren Durchführung stehen und dafs die ganze »neue« Richtung (in Wirklichkeit ist ihr Grundgedanke ja der Ausgangspunkt des naturwissenschaftlichen Unterrichts überhaupt, also gerade alt genug!) mit ihren eigenen Worten sich selbst gerichtet hat, wenn anders die theoretischen Erörterungen der Einleitung nicht blofs als Lockspeise für urteilslose Käufer aufgefafst werden sollen. — Die Lektionen an sich, einzeln für sich allein betrachtet, sind, was keinesfalls verkannt werden soll, ganz gewifs methodisch geschickt bearbeitet, einzeln für sich ganz gewifs auch berechtigt im Unterricht, würden aber, eben in ihrer prinzipiellen Auswahl und Vereinigung, als von einem falschen Prinzip aus bearbeitet, den Unterricht in überaus einseitige Bahnen lenken und eben deswegen für die gesunde Weiterentwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes nur schädigend wirken.

Nur ein Wort nun noch zu der angeblichen Begründung der Behandlung gerade der menschlichen Arbeit durch die Herbart'sche Pädagogik. Merkwürdig, dafs auch hier Seyfert schon selbst, in seinen theoretischen Auslassungen, ganz den richtigen Punkt getroffen hat, als er selbst davor warnt, »die Sonderziele der einzelnen Fächer dem Hauptziele der Erziehung zu nahe zu bringen« (wie das ja Ziller der in Auffassung und Verständnis der Natur Herbart ja bei weitem nicht »kongenial« war, und auf ihm fufsend und vor allem Beyer bei der Begründung seiner Kulturarbeit aber bei leibe nicht Herbart selbst, gethan hat), indem »zwischen beiden ja noch das vermitelnde allgemeine Ziel des Unterrichts, die Herausarbeitung einer gleichschwebenden **Viel**seitigkeit des Interesses (!!) stehe. Merkwürdig, ganz merkwürdig — denn was würde daraus folgen? Sicherlich **nicht** eine Seyfert'sche einseitige Arbeitskunde an Stelle einer das Interesse ungleich mehr und **viel**seitiger anregenden Naturlehre in Physik und Chemie. »Einheit« und »Konzentration« in der »Vielheit« der naturwissenschaftlichen Fächer wird ja doch nicht bewirkt, indem man die Namen Physik und Chemie auf dem Stundenplan streicht und den einheitlicheren »Arbeitskunde« dafür hinsetzt, sondern eben nur durch den Geist, der durch die Stunden selbst weht und in dem Stoffe selbst steckt. Wiederum also ein tiefgehender, schreiender

Widerspruch zwischen der in diesem Falle wirklich jugendgrünen »Theorie« und der streng historisch genommen altersgrauen »Praxis« des Seyfert'schen Buches!

Dr. Schmidt.

II.

Schullerus, Josef, Professor am evang. Landeskirchenseminar in Hermannstadt: Der Volksschulgarten nach seiner Anlage, wirtschaftlichen und pädagogischen Ausnützung im Auftrage der Oberverwaltung des siebenbürgisch-sächsisch. Landwirtschaftsvereins. Für die Hand der Lehrer an Volksschulen, der Schüler in Seminaren, Mittel-, Landwirtschafts- und Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterricht. Hermannstadt, W. Krafft, 1895. 106 Seiten. Preis 2 M.

Eine Schulgarten-Litteratur ist erst in den letzten Jahrzehnten entstanden. 1870 erschien Schwabs Volksschulgarten, 1876 wurde diese Schrift vermehrt und verbessert unter dem Titel: Der Schulgarten. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer öffentlichen Erziehung — zum vierten und letztenmale aufgelegt. Sie ist noch heute die grundlegende Schrift auf dem Gebiete des Schulgartenwesens. Die Hauptgedanken aus ihr sind zusammengefafst in der Anleitung zur Ausführung von Schulgärten von Schwab. (Wien, Hölzel. Preis 30 Pf.). 1880 gab Kolb, Direktor des botanischen Gartens in München eine kleine Schrift über den Schulgarten heraus. Das Jahr 1883 brachte eine Schilderung des in Berlin angelegten Schulgartens, aus dem die Schulen der Stadt mit Pflanzenmaterial versorgt wurden. (Jahn, der Schulgarten.) In dem 1885 erschienenen Buche von Beyer, die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule findet sich auch eine eingehende Besprechung des Schulgartens. Im selben Jahre gab ferner Langauer in Wien ein Buch über den Schulgarten heraus, das zu den besten Arbeiten auf diesem Gebiete gehört. Eine andere vorzügliche Gabe boten die in Zurich bei Hofer & Burger ebenfalls im Jahre 1885 verlegten Schulgarten-Pläne mit erläuterndem Texte. Diesen drei Veröffentlichungen gesellte sich noch hinzu die Arbeit von Mell, Einrichtung und Bewirtschaftung des Schulgartens. Die nächsten Jahre brachten die Arbeiten von Hüttig, Grundrifs der Lehre vom Gartenbau. III. Teil: Der Schulgarten mit dem Gartenkalender — Tausche, der Schulgarten in landwirtschaftlicher Beziehung — Nalepa, der Schulgarten — Morgenthaler, der Schulgarten, mit besonderer Berücksichtigung der schweizerischen Verhältnisse. 1891 trat Werner in seiner Schrift: der Schulgarten für Anlegung von Schulgärten in seinem Heimatlande Württemberg ein. 1894 folgte Maresch mit einem Buche, in dem er unter Bezugnahme auf österreichische Verhältnisse den Schulgarten als landwirtschaftliches Lehrmittel an der Volksschule behandelte. In einer 1895 erschienenen Arbeit sprach sich Beyer von neuem über die erziehende Bedeutung des Schulgartens aus. All diesen Veröffentlichungen reihte sich 1895 die heute zur Besprechung stehende Schrift von Schullerus an.

Das Buch zerfällt in vier Abschnitte, von denen der erste und vierte je 3, der zweite 60 und der dritte 40 Seiten einnehmen. Der erste Abschnitt behandelt die Anlage des Schulgartens (Lage, Gröfse, Umfriedigung, Wege, innere Einteilung und Vorbereitung des Bodens.) Im zweiten Abschnitt wird die wirtschaftliche Ausnützung des Schulgartens besprochen. Beim Feldbau wird eingegangen auf die Einteilung des Feldes, die Vorbereitung des Bodens zur Saat und die Verbesserung desselben durch Trockenlegung, Bewässerung, Mischung verschiedener Bodenarten, Düngung und Bearbeitung mit Geräten, auf den Betriebsplan, die Aussaat und Pflanzung, die Pflege der Saat, worauf sich der Verf. über den Anbau der wichtigsten Nutzgewächse,

der Halm-, Hülsen-, Hackfrüchte, der Handelsgewächse, Futterkräuter und Wiesenpflanzen verbreitet. In ähnlich ausführlicher Weise werden Gemüsebau, Blumenzucht und Obstbau besprochen, auch des Waldbaues wird Erwähnung gethan. Der dritte Abschnitt handelt von der pädagogischen Ausnützung des Schulgartens. Im ersten Teile dieses Abschnittes betrachtet der Verf. den Volksschulgarten als Unterrichtsgegenstand, im zweiten als Lehrmittel im Dienste anderer Unterrichtsfächer. Es werden in dem ersten Teile die Arbeiten verzeichnet, die während der einzelnen Monate im Anschlufs an die Witterungsverhältnisse in den verschiedenen Abteilungen des Schulgartens zu erledigen sind. »Weil aber die Arbeiten im Schulgarten auf das engste mit den Erscheinungen in der Natur zusammenhängen, sollen sie vor allem auch dazu dienen, die Anschauungen zu erweitern, die Erfahrung zu bereichern, die Beobachtung des Naturlebens zu schärfen, indem der Gartenunterricht die durch die Arbeiten vermittelten Anschauungen, Erfahrungen, Beobachtungen vorbereitet und auch nachträglich verarbeitet, in einen innern Zusammenhang bringt, dadurch den Gesichtskreis der Kinder erweitert, ihre Anschauungs- und Beobachtungsfähigkeit fortgesetzt erhöht. Damit sind aber keineswegs Bemerkungen und Hinweise während der Arbeit ausgeschlossen, nur sollen die praktischen Übungen in ihrem Verlaufe nicht wesentlich unterbrochen werden.« Greifen wir als Beispiel das Monatsverzeichnis für den Juli heraus. In Form von Fragen, Aufgaben, Stichwörtern wird hingewiesen auf die Temperaturverhältnisse im Juli, den Lauf des Mondes, den Wechsel der Sternbilder, die Folgen der grofsen Wärme, die Wirkungen des Wassers auf das Pflanzenleben, das Reifen der Früchte, die Beseitigung des Unkrautes, die Ernte und die neue Aussaat, die Hauptarbeiten im Gemüse-, Blumen- und Obstgarten. Um den Inhalt und die Darstellung noch deutlicher zu kennzeichnen, möge es gestattet sein, aus diesem Monatsverzeichnis noch zwei Stellen herauszuheben. Die erste bezieht sich auf die Wirkung des Wassers, die zweite auf den Blumengarten. Seite 82: Wasser bereitet den Boden für die Pflanzen, a) mechanisch: Zerfrieren, Zertrümmern, Fortschwemmen (Blöcke, Kies, Sand, Thon, Schlamm); b) lösend: Luft, Kohlensäure, Salz, Gips, Kali, Kalk (hartes, weiches Wasser); chemisch: Verwittern (Eisen). Aufnahme von gelösten Nährstoffen durch die Wurzeln. Wasser verbessert die Luft für die Pflanzen. Wachstum in trockner und feuchter Luft (Glashaus). Notwendigkeit des Wasserkreislaufes: Quelle, Bach, Flufs, Meer, Dampf, Dunst, Nebel, Wolken, Regen, Tau, Schnee, Eis. Regenmenge, Regenzonen, Steppen, Wüsten. Wasser schützt die Pflanzen als Dampf (Reif in klaren, trocknen Nächten), Schneedecke (zweijährige und perennierende Pflanzen). Mäfsigung der Wärmestrahlung, Wärmeunterschied zwischen Tag und Nacht in der Wüste. Wert künstlicher Bewässerung, Giefsen. Allmähliche Erweckung einer ruhenden Pflanze. Steigerung der Lebensthätigkeiten der Pflanzen (Treibhaus).

Seite 83: Der Garten steht in schönster Blüte: Nelken, Levkojen, Lilien, Iris, Ringelblume, Linden. Fort und fort Hacken, Jäten, Anbinden, Giefsen! Warum? Absenker von Nelken, Rosen okulieren, Stiefmütterchen, Cinerarien, Reseda, chinesische Primeln, zweijährige Blumen säen! Stecklinge von Heliotrop, Monatsrosen, Myrthen, Oleander, Fuchsien, Hortensien! Hecken und Einfassungen beschneiden. Samen sammeln, Astern verpflanzen. Dahlien, Schwertel flüssig düngen.

Im zweiten Teile des dritten Abschnittes wird auf 6 Seiten ausgeführt, in welchen Punkten der Schulgarten als Lehrmittel dem naturkundlichen, geometrischen, praktischen Unterricht, dem Rechen-, Religions- und Turnunterrichte zu gute kommen kann. Wir finden da beispielsweise bei Besprechung der Naturkunde folgenden Hinweis: »Die Naturlehre

Digitized by Google

nebst Chemie wird jene Kräfte und Erscheinungen vorzugsweise behandeln, welche mit Hilfe des Schulgartens leicht zu demonstrieren sind: Wirkungen von Licht und Wärme, Thermometer, Barometer, Verdunsten, Betauen, Wärmeströmung, -strahlung, -leitung, Winde, Hebel, Wagen, Kanalwage, einfache Maschinen. Die für das organische Leben wichtigen Stoffe: Sauerstoff, Wasserstoff, Stickstoff, Kohlenstoff, Schwefel, Phosphor, Chlor, Eisen, Calcium, Kalium, Natrium, Fluor, Kiesel, Magnesium, deren einfachste Verbindungen: Säuren, Basen, Salze und Prozesse: Fäulnis, Gärung, Verbrennungs-, Atmungs-, Ernährungsprozess, tierisches Eiweiss (Eiweiss, Faserstoff, Käsestoff, Leim) und Fette, sowie Pflanzeneiweiss (Kleber), Stärke, Zucker, Gummi, Öle, lassen sich auf Grund einfacher Versuche und Demonstrationen auch in der Volksschule vorteilhaft verwerten und gewähren erst einen Blick in das grofsartige Getriebe und Causalitätsverhältnis der Natur.«

Im vierten Abschnitt endlich werden allgemeine Betriebsbestimmungen gegeben, welche sich auf den Lehrer, die Schüler, den Unterricht, die Arbeiten, die Werkzeuge und Materialien und den Ertrag beziehen. Wir führen folgende an: »Der Schulgarten als Unterrichtsgegenstand liege in der Hand eines Lehrers. Die andern Lehrer dürfen und sollen den Schulgarten in ihrem Unterricht als Lehrmittel benützen. Eine Trennung der Geschlechter: Mädchen für Gemüse- und Blumenbau, Knaben für Obst- und Feldbau ist pädagogisch unstatthaft. An dem Gesamtunterricht haben alle gleichmäfsig teilzunehmen, bei den praktischen Arbeiten kann eine Bevorzugung eintreten. Als feststehende Unterrichtszeit mufs wenigstens wöchentlich eine Stunde angesetzt werden. Die praktischen Arbeiten sollen soweit als möglich durch die Schüler: einzelne, Gruppen, Klassen, im Beisein aller unter Leitung des Lehrers ausgeführt werden, so dafs im Laufe der Schulzeit jeder jede Arbeit hat machen sehen und selber gemacht hat. Als Arbeitszeit genügt (im Anschlusse an die Unterrichtsstunde) eine Stunde wöchentlich, die auf einen bestimmten Tag angesetzt, aber beweglich sein mufs. Nach andauernd schlechtem Wetter, oder bei Häufung der Arbeiten kann man wohl auch einige Unterrichtsstunden für Gartenarbeit verwenden. Der Schulgarten mufs auch einen materiellen Ertrag abwerfen. Die Einnahmen müssen, sobald der Schulgarten einmal eingerichtet ist, die Ausgaben übersteigen.«

Schullerus betrachtet den Schulgarten in erster Linie als eine Veranstaltung, in der die Kinder theoretisch und praktisch die Grundzüge einer rationellen Behandlung des Gemüse-, Blumen-, Feld-, Obst- und Waldbaues (bez. der Bienenzucht) kennen lernen und auch möglichst selbstthätig aus- und einüben. Erst in zweiter Linie soll er ein Lehrmittel sein, das dem Unterricht in verschiedenen Disziplinen dient. Indem durch die Arbeiten im Schulgarten in den Schülern ein klares Verständnis der Natur und eine auf solchem beruhende Liebe zu derselben erweckt wird, soll der Schulgarten zugleich in den Dienst des Hauptzieles eines erziehenden Unterrichts, »fördernd auf die Entwicklung des sittlichen Charakters einzuwirken« gestellt werden.

Der Verfasser gehört demnach zu jenen Schulmännern, welche den Schulgarten vor allem seiner volkswirtschaftlichen Bedeutung wegen allgemein eingeführt sehen möchten und denen daran liegt, ihn als ein Hilfsmittel zur Hebung des allgemeinen Volkswohlstandes anzupreisen. Auf diese Weise hofft man, die Gemeinden für Anlegung von solchen Gärten geneigt zu machen. Um aber auch die Pädagogen für die neue Einrichtung zu gewinnen, führt man den Nachweis, dafs ein derartiger volkswirtschaftlich wertvoller Schulgarten auch dem Unterricht und der Erziehung zu statten komme. — Im vorliegenden Buche ist insbesondere in den Monatsverzeich-

Digitized by Google

nissen mit grofsem Fleifs eine umfangreiche Reihe von naturkundlichen, astronomischen und geographischen Stoffen zusammengestellt worden, für welche der Schulgarten Anschauungshilfen und Anknüpfungspunkte bieten kann bezw. soll. Wir haben oben einige Abschnitte aus einem solchen Monatsverzeichnis herausgehoben. Schon diese wenigen Beispiele zeigen, dafs diese Verzeichnisse, soweit sie sich auf die pädagogische Ausnützung des Schulgartens beziehen, noch einer strengen Sichtung und Durcharbeitung bedürfen. Mit solchen überreichen Stoffverzeichnissen dürfte man den praktischen Pädagogen eher von der Schulgartensache abschrecken als für sie gewinnen.

Unsere Stellung zur Schulgartenfrage ist eine andere als die des Verfassers. Wir sind der Meinung, dafs der Schulgarten vor allem der Schule und ihrer Arbeit zu statten kommen müfste. Da diese in Unterricht und Erziehung besteht, so mufs der Schulgarten, soll er auf allgemeine Wertschätzung Anspruch erheben, in erster Linie als wertvolles Hilfsmittel für Unterricht und Erziehung sich erweisen. Bei seiner Einführung mufs man allenthalben die Orts- und Schulverhältnisse aufs sorgfältigste in Betracht ziehen, wenn Aussicht auf gedeihliche Entwicklung dieses pädagogischen Hilfsmittels vorhanden sein soll. Dabei wird es sich unter gewissen Voraussetzungen recht wohl ermöglichen lassen, ganz ungezwungen auch die heimische Landwirtschaft, den Obst- und Gemüsebau etc durch den Schulgarten zu fördern. Hierauf abzielende Forderungen an den Schulgarten sollen aber immer erst in zweiter Linie Berücksichtigung finden. Deshalb halten wir auch Schulgartenunterricht als besonderes Unterrichtsfach im Rahmen der Volksschule von unserem Standpunkte aus nicht für angezeigt.

Gleichwohl soll dem Verfasser das Lob nicht vorenthalten werden, dafs er in seinem Buche in gedrängter Kürze viele wertvolle Anregungen inbezug auf Anlage und Benutzung eines Schulgartens geboten hat.

Dresden. Osk. Lehmann.

III.

Bork, Mathematische Hauptsätze für Gymnasien. II. Teil. Pensum des Obergymn. (bis zur Reifeprüfg.) 8°. 235 S. 141 Fig., Preis 2,40 M. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung.

Die vorliegende Schrift hat, wie gern zugestanden werden soll, unser lebhaftes Interesse erregt, sowohl im zustimmenden, wie zum Teil im ablehnenden Sinne. Was der Verf. im Vorwort und der Verlag im Begleitschreiben vorbringen, fordert ebenso so oft unsere völlige Zustimmung, wie unseren Widerspruch heraus, freilich beides vom subjekt. Standpunkte betrachtet. Auch wir sind der Ansicht des Verfassers, dafs besonders den Anfängern eine streng schulgemäfse Form unentbehrlich ist, dafs eine reiche Sammlung von Figuren für klare Raumanschauung notwendig ist, dafs knappe Form und logische Strenge angestrebt werden müssen. Aber wir können andererseits biographische Notizen, die nur Namen, Ort, Geburts- und Sterbejahr geben (Gaufs und Euler z. B.) nicht für hinreichend halten; wir finden die im Vorwort bei Besprechung des Nutzens der Raumanschauung erwähnte Figur Nr. 75 für ganz unglücklich entworfen, desgl. Nr. 99; uns ist unklar, wie der Verf. ohne gedruckte Aufgabensammlung durchkommt. Dafs eine solche »der Individualität des Lehrers« nicht »Freiheit und Spielraum« lasse, ist uns neu. —

Im einzelnen loben wir die zeitige Einführung des Funktionbegriffes, die Wahl der Beispiele (geodätische Aufgaben z. B), die Art der Erweiterung des Potenzbegriffes S. 88, den deutschen Ausdruck »Quader« für das zungenbrecherische »rechtwinklige Parallelepipedon.« Der Sinnesbegriff erscheint S. 46 etwas früh, die sphärische Trigonometrie ist wohl überflüssig, die Goniometrie (15 S.) erscheint gegenüber der

trigonometrischen Dreieckslehre (10 S.) bevorzugt. — Wägen wir schliefslich ab, so sinkt die Schale des Lobes doch noch so stark, im Vergleich mit den einzelnen Ausstellungen, dafs wir auf die Schrift besonders Kollegen, welche ihren Schülern »die Ziele hochstecken« (s. Vorwort), hinweisen können. Andere werden u. E. vieles ausscheiden und wohl auch manche Aufgabe bei mittelmäfsigen Jahrgängen zurückstellen müssen. Allen aber können wir das Studium dieses Lehrbuches, wie schon oben gesagt, als interessant bestens empfehlen!

Plauen-Dresden. H. Drefsler.
Seminaroberlehrer.

IV.

Holzmüller, Dr. Gustav. Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. In zwei Teilen. gr. 8°, 229 u. 273 S. in Lwd. geb., 2,40 M. u 3 M.

Dieses Buch ist in Preufsen sofort nach dem Erscheinen durch Ministerialerlafs vom 16. Februar 1894 zur Einführung gelangt, und zwar u. a. am Gymnasium zu Schweidnitz, an der Gewerbeschule zu Hagen, an der Realschule zu Gevelsberg, am Pädagogium zu Jüterbogk, am Institut Spielwigge bei Lüdenscheid, desgl. am Gymnasium Mart. Cath. zu Braunschweig, an der Kantonsschule zu Zug etc.

Bekanntlich war der Verf. Mitglied der Schulreform-Konferenz zu Berlin und ist, wie aus seinem Gutachten zu den neuen mathematischen Lehrplänen im Zentralblatte der preufs. Unterrichtsverwaltung 1892, Seite 684 ff. (abgedruckt nebst Bemerkungen des Verf. über diese Lehrpläne in der Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht 1893, 2. Heft und in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen 1893, Januar-Februar), geschlossen werden darf, nicht ohne Einflufs auf die Gestaltung der preufs. Lehrpläne geblieben.

Das Erscheinen des Buches hat aus diesem Grunde gerechtfertigtes Aufsehen erregt; um so mehr, als es nach dem Ausspruche des Verf. »den praktischen Beweis für die Durchführbarkeit der neuen Pläne im Sinne der Schulreform« zu geben sucht.

Im allgemeinen leitet den Verf. der Gedanke, kein wissenschaftliches Lehrgebäude sondern nur pädagogische Hilfsmittel, kein lückenloses System, sondern eine einfache und natürliche Entwicklung aus der Anschauung zur Darstellung zu bringen. Und so viel an verschiedenen Stellen der Liebhaber strenger Beweise auf der einen Seite wie andererseits auch der Verteidiger des Satzes »multum non multa« Einwände machen kann, immer werden beide gefesselt bleiben von der wirkungsvollen und stets interessanten Darbietung und schliefslich werden beide von so ganz verschiedenem Standpunkte aus sich entschliefsen, das Buch versuchsweise einzuführen.

Die Anordnung des Stoffes nach Jahrgängen des Gymnasiums sowohl wie der Realschule, die Zusammenstellung der Ergebnisse am Ende eines jeden solchen Abschnittes, die Hervorhebung der Notwendigkeit korrekter, stereometrischer Zeichnung (also nicht blofse theoretische Konzentration mit dem Zeichnen), die trotz der knappen Form (8 S.) inhaltlich ausführliche Behandlung der Methodenlehre im 2. Teile, die geradezu wundervollen Aufgaben aus den Gebieten der Praxis: Feldmefskunst, Kartographie etc. — das alles läfst nicht allein die geschickte Hand des Pädagogen, sondern auch dessen warme Hingabe für die Schule erkennen.

Im einzelnen dürfen wir als wohl gelungen besonders hervorheben: I. S. 120 die zeitige Einführung der Klammer, die ganz kurze Darlegung der Formeln für Addition und Subtraktion (die in Heis z. B. § 7—12 in Anspruch nimmt und dort durch die Fülle der Regeln die Schüler oft stört), das induktive Verfahren, welches vom Zahlenbeispiel auf die Buchstabenformel leitet, I. S. 125, die Verwertung des Potenzbegriffes, I. S. 133, die knappe Einführung der relativen Zahlen, der Ausdruck

Digitized

»umgekehrte Gröfse« für reziproken Wert, I. S. 148, die Abhandlung der Proportionen auf $2^1/_8$ Seite, I. S. 180, die anschaulichen Beispiele zur Rechnung mit Logarithmen, I. S. 191, die trigonometrische Behandlung von Dreiecksaufgaben nach nur $2^1/_2$ Seite Trigonometrie, I S. 221, die Einführung in das Cavalieri'sche Prinzip wiederum nach induktiv-genetischer Methode etc. Dagegen sind wir der Meinung, dafs man den Schülern nicht alle »guten Bissen« vorsetzen soll, so z. B. die Methode der reziproken Radien, II. S. 56. Erfahrungsgemäfs bilden sich dann die Schüler ein, auch diese Gebiete, an denen sie nur »geleckt« haben, zu beherrschen. Dem Beweise des Pythagoräischen Lehrsatzes läfst sich weder Anschaulichkeit noch leichte Verständlichkeit absprechen, aber er ist doch halb arithmetisch. U. E. nach ist das eben der Vorzug des freilich viel schwereren sogenannten Euklidischen Beweises, dafs dieser rein geometrisch ist. Von dem Ausdrucke S. 52 und vorher: einen Kreis»schlagen« sind wir kein Freund, warum nicht einfach »zeichnen«? Druckfehler sind uns 2 aufgestofsen. I. S. 51 »stud« statt »sind« und I. S. 191 »logh = 2,07918« statt »log 120«. Druck, Papier, Einband und Ausstattung mit Figuren sind, wie immer, des Teubner'schen Verlages würdig. Zum Schlusse können wir nur auf die Bemerkung im Anfange zurückkehren, dafs jedem Lehrer der Mathematik nicht blofs das Studium des Buches — das ist selbstverständlich, sondern auch der Versuch nach ihm, wenn es in der Hand der Schüler liegt, zu unterrichten wärmstens anzuraten ist.

Plauen-Dresden. H. Drefsler.

V.

Kambly-Roeder, Stereometrie und sphärische Trigonometrie. Lehraufgabe der Prima. 1. Auflage. 8°, 194 S. 1,75 M. Ferdinand Hirt, Breslau.

Wie zu vielen anderen Umarbeitungen haben auch zu dieser Schrift die »neuen« preufsischen Lehrpläne von 1892 Anlafs gegeben. Diese erste Neu-Auflage ist zugleich eine Jubiläumsauflage (25) der Kambly'schen Stereometrie. Sie enthält 92 Seit. Stereometrie, 23 Seit. sphärische Trigonometrie und als »Anhang« 63 S. analytische Geometrie und 10 S. Theorie der Maxima und Minima. Zieht man von den ersten Abschnitten 26 S. Übungsaufgaben ab, so kommt der »Anhang« dem Lehrbuche selbst fast an Seitenzahl gleich.

Die stereometrischen Betrachtungen sind übersichtlich geordnet und knapp gehalten; sie führen rasch in die eigentliche Körperlehre ein. Die sphärische Trigonometrie und die Lehre von den gröfsten und kleinsten Werten der Funktionen bieten den üblichen Inhalt. Die Besprechung des Koordinatenbegriffs und einiger Eigenschaften der Kegelschnitte scheint uns etwas breit angelegt; so bringt z. B. Herchers Lehrbuch der Geometrie dasselbe auf der Hälfte der Seiten.

Die Beweise der stereometrischen Sätze über die Körper sind nicht gegeben, sondern durch Paragraphenangabe wird auf den Anhang zur Umarbeitung der Planimetrie verwiesen. Wir hätten das umgekehrte Verfahren für richtiger gehalten. Zu den Beweisen wird ausgiebig das Cavalieri'sche Prinzip benützt. Während zum 1., 2. und 4. Abschnitte Übungsbeispiele angefügt sind, vermissen wir solche ungern beim 3. Abschnitte. Dafs diese Aufgaben nicht blofs Berechnungen verlangen dürfen, sondern auch Konstruktionen und Beweise, brauchte im Vorworte kaum betont zu werden. Es ist selbstverständlich und vielfach längst üblich, z. B. Féaux, Boyman. Ferner fiel uns auf, dafs Seite 33 die Seite der Ecke als Ebene definiert, aber S. 35 in sonst üblicher Weise der Winkel Seite genannt wird. Dies ist eine Inkonsequenz, da in der Planimetrie (1891) der Winkel nicht als Ebenenstück erklärt wird. Die Figuren lassen z. T. zu wünschen übrig, z. B. S. 41 das Polyeder ist durchaus nicht anschaulich, eben so wenig S. 55 das Prisma. Druckfehler

Digitized by Google

sind uns nicht zu Gesicht gekommen; die Ausstattung ist gut; das Buch als Lehrbuch sonach brauchbar und empfehlenswert.

Plauen-Dresden. H. Drefsler.

VI.

Simo Mandic. Methode und Apparat zur anschaulichen Entwicklung des Pythagoräischen Lehrsatzes. 30 Seiten und 1 Figurentafel.

Über das Schriftchen ist nicht viel zu sagen. Von den 30 Seiten Text enthalten nicht weniger als 20 Seiten Citate, welche bis auf eines aus Schopenhauer nur in sehr losem Zusammenhange mit dem Thema stehen.

Die Hoffnung, welche der Verf. im Vorwort ausspricht, dafs seine Behandlung in fachwissenschaftlicher Hinsicht neu sei, ist leider unrichtig, da Dr. Böttcher-Leipzig bereits im XVII. Bande (also vor reichlich acht Jahren) der Hoffmann'schen Zeitschrift für mathem. u. naturwissensch. Unterrichte, S. 99, nicht blofs den betreffenden Beweis, sondern auch dessen Veranschaulichung und zwar diese in noch einfacherer Weise als der Verf. den Fachmännern geboten hat. Damit fällt auch die zweite Hoffnung des Verfassers, dafs seine Schrift in pädagogisch-didaktischer Hinsicht berechtigt sei, in nichts zusammen. Da sich zweimal »Hypothenuse« findet, scheint diese Schreibweise in Bosnien üblich zu sein?! —

Plauen-Dresden. H. Drefsler.

VII.

Harms-Kallius. Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen, höh. Bürgerschulen, Seminare etc. 8°, 264 S., 18. Auflage, Preis ?. Druck und Verlag von Gerhard Stalling in Oldenburg

Der Titel dieses Rechenbuches sagt deutlich, dafs von individueller Behandlung kaum die Rede sein kann, denn was für 9—12-jährige Gymnasiasten pafst, wird für 14—16-jährige Seminaristen kaum brauchbar sein. Was die offenbar unveränderte Vorrede zur 3. Auflage in der 18. noch soll, ist uns unerfindlich, da diese Vorrede vielfach falsche Angaben enthält. Nach ihr enthält das Buch nur Aufgaben, da lange belehrende Einleitungen und Rechnungsformeln dem Schüler schaden sollen (?), während fast jeder Abschnitt des Buches eine kurze, und bei den geometrischen Aufgaben sogar recht ausführliche Theorie bringt! Die angewandten Aufgaben sollen so gefafst sein, wie sie im Leben auftreten, während zahlreiche Aufgaben (s. u.) dem widersprechen. Das Buch soll als Vorstufe zur Arithmetik dienen, während an vielen Stellen diese Beziehung fehlt oder nur ungenügend benutzt ist. Dafs in zahlreichen Aufgaben englische Münzen und Mafse Berücksichtigung finden »mufsten, weil die Engländer ein uns nahestehendes Kulturvolk« seien, ist eine Behauptung, die wir in allen ihren Teilen ganz entschieden zurückweisen. Gerade das eigensinnige Festhalten der Engländer an den nichtdezimalen Währungszahlen zeigt u. E. das Gegenteil vom Verständnis für Kulturfragen. Die Behandlung englischer und russischer Mafse gehört nur in ein kaufmännisches Rechenbuch für Handelsschulen, allenfalls in ein Buch für Rechenschule (z. B. Bothes Rechenaufgaben); die Benutzung altgriechischer und altrömischer Mafse allenfalls an ein Gymnasium. Warum sonst nicht auch biblische Rechenaufgaben[1], gegen deren Verwendung wir schon einmal Front machen mufsten!? Die Beibehaltung der alten deutschen Mafse in zahlreichen Aufgaben halten wir für direkt ungesetzlich. Die Bemerkung in der Vorrede zur 12. Auflage erweckt überdies den Anschein, als ob die veralteten Mafsangaben entfernt worden wären, was eben nicht der Fall ist. —

Die gesperrt gedruckte Bemerkung, dafs die Behandlung der Dezimalbrüche ohne Kenntnis der Rechnung

---

[1] Hoffmanns Zeitschrift für mathemat. und naturwissensch. Unterricht.

mit gemeinen Brüchen durchgeführt werden könne, ist überflüssig, da dies schon längst geschieht. Desgleichen die Bemerkung über den schwer zu erfassenden Begriff der Proportion, deren Verwendung im elementaren Rechnen in Sachsen z. B. das Gesetz geradezu verbietet.[1]) Nach Einführung der Potenz S. 34 (wohl nach unserem Vorgange[2]) folgt die Teilbarkeit viel zu spät, erst S. 92. Ihre Behandlung soll sich aber auf die Potenz stützen. Der Ausdruck Heben der Brüche neben Kürzen widerspricht der gewollten Vorbereitung zur Arithmetik, in welcher bekanntlich Heben das Tilgen gleicher Additions- und Subtraktionsgröfsen bedeutet. Dafs wieder — trotz vielfachen Tadelns — Rabatt und Diskont als dasselbe angesehen werden, sind wir allmählich gewöhnt worden. Die alten Mafse S. 258 u. 259 (Silbergroschen, Gulden zu 60 Kreuzern, Markbanko, Zuber, Fuder, Oxhoft), 3¹/₂ Seite veraltete Malse, halten wir für schädlich. Auf Einzelheiten einzugehen, fehlt der Platz. Wir nennen nur als Beweis für die möglichste Sorgfalt, mit der wir zum Urteil kamen, folgende Seitenzahlen: lateinische Endung statt deutscher (Multiplikandus) S 13, 17, 30; Fehlen von Multiplikationsvorteilen S. 19; falsche Aufgaben S. 22 Nr. 12; S. 30 Nr. 86; S. 32 Nr. 116; S. 51 Nr. 27, 28; S. 142 Nr. 127, 129; S. 183 Nr. 13; S. 206 Nr. 15; falsche Anordnung: S. 23 Figur dazu S. 24; S. 27 süddeutsche Methode, aber schon S. 28, 54, 98 nicht mehr benützt; S. 38 $^0/_0$ statt §; S. 163 Nr. 107 Gleichung vermeiden! S. 223 ff. gehört in kaufmänn. Rechenbuch, desgl. S. 231, S. 251, das sind doch Gleichungen! ferner Aufgaben mit veralteten Mafsen S. 42, 43, 44, 52, 152, 181, 211, 213, 217, 219; mit englischen, griechischen, römischen Malsen S. 63, 64, 66, 67, 68, 69, 145, 209, 166, 167. Um nicht unbillig zu erscheinen, heben wir ausdrücklich als gut gelungen hervor: S. 17 Nr. 12; S. 36 Nr. 62; S. 56 Nr. 64 ff.; S. 74 Nr. 66; S. 100 Nr. 139; S. 155 Nr. 28; S. 159. Auf Druckfehler haben wir nicht Jagd gemacht, S. VIII findet sich Regeldetrie.

Nach alledem kommen wir leider zu dem Ergebnisse, dafs in dem Buche das Gute nicht Neu, das neue nicht gut und das Alte vielfach veraltet ist. Das ist ein hartes Urteil. Es wäre aber ungerecht gegenüber den vielen guten Rechenbüchern[3]), wenn sich die Kritik nicht gegen Neubearbeitungen auflehnen wollte, welche den Forderungen der modernen Methodik nicht gerecht werden! Es soll nicht geleugnet werden, dafs die Verfasser wiederholt Anläufe nehmen, Verbesserungen einzuführen, aber sie führen sie nicht konsequent durch; so oben die süddeutsche Divisionsmethode, ferner die Benutzung der Potenz, S. 36 eingeführt, S. 93 ff. nicht genügend und S. 98 (Kettendivision) gar nicht verwendet. — Was Papier, Druck und Einband betrifft, so ist dagegen nichts einzuwenden —

Eine Bemerkung glauben wir bei dieser Gelegenheit nicht länger unterdrücken zu sollen. Es ist der Wunsch, dafs auch in elementaren Lehrbüchern, wie in wissenschaftlichen, eine Angabe der benützten Litteratur nicht fehle. Bei Besprechung einer ganzen Reihe von Rechenbüchern haben wir die Empfindung gehabt, dafs unser kurzer Leitfaden sowohl, wie auch die ältere, ausgezeichnete Schubert'sche Sammlung von Rechenaufgaben (?, Titel aus dem Gedächtnis citiert) derart kräftig verwertet wurden, dafs es doch wohl eine Pflicht der Billigkeit wäre, die Quellen nicht ungenannt zu lassen. Derartige Schriften können naturgemäfs nie in gleicher Weise Originalarbeiten sein, wie wissenschaftliche Bücher. Sie können — und thun es vielfach — aber in bescheidenem Mafse neue Behandlungsweisen einführen; es ist dann ein schwacher Trost für Verf.

[1]) Kockel, Lehrplan, 1886. S. 60.
[2]) Drefsler, Leitfaden zum Unterricht im Rechnen. 1892. 44 S.
[3]) Verschiedene von uns und Anderen besprochen in Hoffmanns Zeitschrift.

und Verleger, sie in wenigen Jahren allgemein benützt zu sehen, während der Name und die ursprüngliche Schrift durch Aufnahme der Theorie in neue Aufgabensammlungen einfach unterdrückt wird. Wo bleibt da der Schutz des geistigen Eigentums und der Lohn für die Opferwilligkeit des Verlegers? —

Plauen-Dresden. H. Drefsler.

VIII.

Lehrbuch der Geographie und Mitteilungen über den Welthandel für Handels- und Gewerbeschulen von **Dr. Anton Scholz**, Prof. an der Handels-Akademie in Prag. Fünfte umgearbeitete Auflage. Wien und Leipzig. Wilhelm Baumüller, k. u. k. Hof- und Universitätsbuchhändler 1894.

Dieses Lehrbuch ist zunächst für Fachschulen bestimmt und trägt daher einen allgemeinen Charakter. Der sorgfältig ausgewählte geographische Lehrstoff ist in der herkömmlichen Weise angeordnet, so dafs einleitend die Grundbegriffe der mathematischen und physikalischen Geographie erläutert und sodann die Erdteile unter besonderer Hervorhebung der europäischen Staaten behandelt werden.

Da das Buch in erster Linie für Handelsschulen bestimmt ist, so ist mit Recht überall ein Hauptgewicht auf die Kapitel über Naturprodukte, Industrie und Gewerbe, Handel und Verkehr gelegt, ohne dafs jedoch die Abschnitte über die Natur der Länder, über klimatische, völkerkundliche und kulturelle Verhältnisse vernachlässigt worden wären. Als eine besonders willkommene und schätzenswerte Beigabe müssen die Mitteilungen über die wichtigsten Produkte und Verkehrsanstalten des Welthandels bezeichnet werden. Der angehende Kaufmann oder Gewerbetreibende wird aus diesen interessanten Zusammenstellungen und Tabellen leicht eine klare Anschauung von der Erzeugung, dem Verbrauch, der Ein- und Ausfuhr von Gütern aller Art, kurz von dem Nationalreichtum eines Volkes und Landes gewinnen können.

Das in knapper Form gehaltene, in allen seinen Teilen gleichmäfsig durchgearbeitete Lehrbuch kann neben der Handels- und Verkehrsgeographie von Andree-Deckert zu den besten seiner Art gezählt werden.

Dresden. Dr. Schunk.

IX.

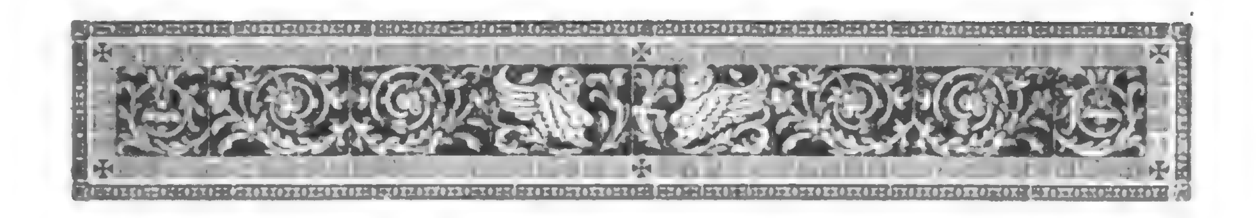
P. Riemann, Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. Leipzig. Karl Merseburger. Preis 1 M.

Das Büchlein ist so zu sagen Böttchers Lehrgang, zugeschnitten für einfache Schulverhältnisse. Neu und eigenartig ist darin die Berücksichtigung des Taubstummenunterrichtes. Auf diesem Gebiete war in der einschlagenden Litteratur eine Lücke zu bemerken und Verfasser hat dieselbe in ganz glücklicher Weise ausgefüllt. In einer kurzen Einleitung giebt er einige methodische Winke bezüglich der Behandlung der Befehle und fordert vom Lehrer taubstummer Kinder, dafs er auch beim Turnunterricht das Hauptziel seiner Unterweisung, die Lautsprache, nicht aus den Augen verliere. Im Plan selbst streut er häufig Beispiele von Sätzen ein, die die turnenden Kinder nach beendeter Turnübung sprechen sollen. Den ganzen Stoff gliedert Verfasser in drei Stufen und hält sich bei Auswahl und Befehlsweise an den neuen preufsischen Leitfaden, wenn er sich auch einige, durch das Unterrichtsobjekt gegebene Abänderungen gestattet. 65 Figuren, zum gröfsten Teil dem Merkbüchlein von Puritz entnommen, unterstützen die Erläuterungen aufs beste. Gewiss wird sich das Büchlein in Kreisen der Taubstummenlehrer eine weite Verbreitung sichern, doch auch mancher Lehrer, welcher in einfachen Schulverhältnissen unterrichtet, wird treffliche Winke aus demselben nehmen können.

Max Klähr.

Druck von Gottfr. Pätz in Naumburg a. S.

Digitized by Google



A. Abhandlungen.

I.

Die sog. österreichische Rechenmethode.

Von H. Grosse in Halle a/S.

(Schluss).

II.

Der Rechenunterricht ist nach H. Stoy diejenige Disziplin, »welche in der jüngst vergangenen Zeit die grösste Umgestaltung, sorgfältigste Durcharbeitung und die vielseitigste Vervollkommnung erfahren hat.[1]) Trotzdem ist die Methode dieses Unterrichts z. Z. nicht so weit gefördert, dass sie in jedem Falle die unumstösslichen Gründe für ihre Massnahmen nachweisen könnte. Insbesondere geben die vorhandenen Rechenbücher angesichts der lebhaft diskutierten Streitfragen und Differenzen mancherlei Bedenken über die Zuverlässigkeit und Richtigkeit der herrschenden Lehrmethode Raum, und man wird kaum fehlgehen in der Annahme, dass sie noch in vielen Punkten im Banne der Willkür und des Zufalls befangen sei. Daraus kann sie nur erlöst werden durch die Psychologie und Geschichte . . . Die Geschichte der Rechenkunst ist die verlässigste Grundlage zum Aufbau der Rechen-Lehr-Methode.[2]). . Auch hinsichtlich des sogenannten österreichischen Verfahrens zeigt ein Blick in die historische Entwickelung des Zifferrechnens manches Beachtenswerte.

In Deutschland brach ein neues Zeitalter für das Rechnen an, als im 9. Jahrhundert die schwerfällige Kolumnenrechnung durch die indischen Ziffern einschliesslich der Null verdrängt wurde, und als ferner gegen das Ende des Mittelalters durch den vielfachen Verkehr mit dem Orient auch Männern der Wissen-

---

[1]) H. Stoy, Zur Geschichte des Rechenunterrichts I. Teil (Diss.) Jena 1876, S. 60.

[2]) Mathäus Sterner, Geschichte der Rechenkunst S. IV.

Digitized by Google

schaft Gelegenheit geboten wurde, an Ort und Stelle die Vorzüge der orientalischen Rechnungen kennen zu lernen und dieselben ihren deutschen Mitbürgern zu übermitteln.[1]) Über den Stand des damaligen Rechnens geben uns u. a. die Schriften folgender Männer Aufschluss: Maximus Planudes (14. Jahrhundert), Georg von Peurbach (1423—1461, ein Österreicher, dem es vielleicht zuzuschreiben ist, dass die Österreicher die Grundzüge seines Rechnens bis auf den heutigen Tag beibehalten haben), sein Schüler Regiomontanus (1436—1476), der Augustinermönch und spätere protestantische Geistliche Michel Stifel (1487—1567), vor allem der Annaberger Adam Riese (1492 bis 1559) und die übrigen Rechenmeister des 15. bis 18. Jahrhunderts (Petzensteiner, Böschensteyn, Pescheck u. a.)

1.

Hinsichtlich der Subtraktions-Methode finden wir in jener älteren Zeit manche Ähnlichkeit mit dem sogenannten österreichischen Verfahren. Schon die Inder entlehnten für den Fall, dass eine Stelle des Subtrahenden einen höheren Wert als die entsprechende Stelle des Minuenden besass, die zur Ergänzung des Minuenden notwendigen 10 Einheiten und glichen die Vergrösserung des Minuenden dadurch aus, dass man auch den Subtrahenden, und zwar in der nächsthöheren Stelle um 1 vergrösserte. Beispiel: 821 — 348. Man sagte: 8 von 11 lässt 3 5 von 12 lässt 7, 4 von 8 lässt 4. Rest 473.[2]) Der Byzantiner Maximus Planudes, ein Mönch, giebt zwei Anweisungen für die Subtraktionen, die eine davon verdient hier Beachtung. Es wird zum kleineren Minuenden 10 und ebenso zum folgenden Glied des Subtrahenden 1, d. h. ein Zehner, addiert. Die Differenz muss dabei unverändert bleiben. Planudes knüpft an das Beispiel an 54612 — 35843 (siehe unten!). Die zwei unteren Reihen enthalten den Minuenden und Subtrahenden, die oberste die Probe, welche durch Addition des Subtrahenden und des Restes gemacht wird. Der Rechner spricht: »Ich will vom Zweier den Dreier abziehen, aber ich kann nicht. Denn 3 ist grösser als 2: ich setze die Einheit zum Vierer nach dem Dreier; diese Einheit nehme ich als 10 und sage 10 und 2, 12; von den 12 nehme ich 3, bleibt 9. Wieder will ich abziehen den Vierer mit der Einheit von dem 1, aber ich kann nicht etc.« Der Aufgabe selbst giebt er die Gestalt, dass er die dem Subtrahendus zugezählten Ein-

---

[1]) Sadowski a. a. O. S. 11 ff., Schmids Encyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens (»Rechnen« vom Wildermuth). 2. Aufl. VI. Bd., S. 731 ff. und Moritz Cantor, Vorlesungen über Geschichte der Mathematik. 2 Bde. (Leipzig, Teubner 1880 u. 1892).

[2]) M. Cantor, Vorlesungen über Mathematik I (1880) S. 519.

Digitized by Google

heiten unter denselben schreibt und den Rest über den Minuendus,[1]) wie folgt:

54612	Probe
18769	Rest
54612	Minnendus
35843	Subtrahendus
1111	Zugezählte Einheiten

Wenn der Minuend mehr Stellen hat als der Subtrahend und dessen letzte Ziffer grösser ist, als die darüber stehende, so wird zu dieser ein Zehner addiert, und neben die letzte Ziffer des Subtrahenden gesetzt, z. B.:

645432
6758
1111

Zur 4. Stelle gekommen, schreibe ich, da ich 6 nicht von 5 wegnehmen kann, unter den Vierer die Einheit in gleicher Richtung mit den Einern, nehme diese Einheit als 10 und nachdem ich sie zu 5 gesetzt habe, verfahre ich wie gelehrt worden; dann nehme ich die Einheit von den Vieren weg, bleibt 3, was ich über 4 setze etc.

An einer andern Aufgabe wird das »Entlehnen« gezeigt.[2])

Der Wiener Peurbach, der Bahnbrecher für die Aufnahme der mathematischen Studien in Deutschland seit dem Wiederaufleben des klassischen Altertums[3]) subtrahierte in seinem Rechenbuche,[4]) das auf Jahre hinaus den arithmetischen Schul-Lehrstoff nach Inhalt und Form beherrschte, wie Planudes:

$$\begin{array}{r} 74 \\ -\ 5\dot{8} \\ \hline 16 \end{array}$$

indem er 8 von 14 abzieht und 6 von 7. Der Punkt wird abwärts geschlagen. Peurbach beschreibt sein Verfahren und sagt u. a.: Ist die erste der unteren Reihe grösser als jene, welche über ihr steht, »so füge man, da das Grössere vom Kleineren

[1]) Das Rechenbuch des Maximus Planudes. Nach den Handschriften der Kaiserlichen Bibliothek zu Paris herausg. v. Gerhardt, Halle (1865) S. VI. Eine deutsche Übersetzung erschien von H. Waeschke (Halle 1878).

[2]) Wildermuth a. a. O. S. 784.

[3]) Fr. Unger, Die Methodik etc. S. 35.

[4]) Vgl. Elementa Arithmetices (Wittenberg 1536). Es zeichnet sich durch überraschende Gedrängtheit aus und giebt durchgängig nur Beschreibungen des Verfahrens; Definitionen und Begründungen fehlen. — S. Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im Mittelalter (Berlin, 1887). Bd. III der Monumenta Germaniae Paedagogica von K. Kehrbach.

Digitized by Google

sich nicht abziehen lässt, der unmittelbar folgenden Zahl der zu subtrahierenden Reihe im Geiste eine Einheit hinzu, so nämlich, dass man unter diese Zahl einen Punkt macht, welcher in Ansehung jenes Digitus, von welchem die Subtraktion geschieht, den Wert von 10 hat. Dieses Verfahren wird so lange fortgesetzt, bis alle Figuren[1]) der unteren Reihe von den über sie gesetzten abgezogen sind, und ein übriggebliebener Rest, unterhalb der gezogenen Linie in der Reihenfolge geschrieben, zeigt den Überschuss der Zahl, von welcher abgezogen werden muss, über die abzuziehende Zahl.« [2])

Michel Stifel — der bedeutendste unter den deutschen Mathematikern des 16. Jahrhunderts — sagt in seinem »Rechenbuche von der Welschen und Deutschen Practick u. s. w.« (1546) über die Subtraktion folgendes: Im Subtrahiren setzt man alweg die kleiner zal (als die sol subtrahirt werden) vnter die grösser. Was nu aus dem subtrahirn kompt, setzt man unter die gezogenen linien, wie du wol sehen kanst aus dem exemplo.

Folgt das Exemplum

$$\begin{array}{r} 3195130408 \\ \underline{795922406} \\ 2399208002 \end{array}$$

Zum ersten finde ich (zur rechten Hand) 6 zu subtrahiren von 8 bleiben 2. die setze ich vnter die gezognen lini vnter die 6.

Zum andern subtrahir ich o von o. so bleibt o die setze ich. Zum dritten subtrahir ich 4 von 4. so bleibt aber o. denn gleichs von gleichem lasset nichts bleiben. Zum vierten kompt mir 2 zu subtrahiren von o. Hie erdichte ich 1. hinter dem o. vnd mache mir also. dauon subtrahier ich die 2 (welche ich von o solt subtrahiren) so bleiben 8. die setze ich vnter die gezogne lini. Vnn also thu ich jm alweg so ich find grössers von kleinerem zu subtrahiren. Nemlich 1 erdichte ich hinter der figur, dauon ich nicht kann subtrahiren, wie du yetzt hast gesehen vnnd hernach in diesem exemplo mehr sehen wirst. Fragstu aber wie es ein gestalt hab mit solchem erdichten. Antwort. Die erdicht vnitet, die mir zehene bedeut, in der stet da ich sie hab erdichtet, bedeut mir nur eins in der nehesten stet gegen der lincken hand, wie es leichtlich zu verstehen ist. Darumb so offt ich also in einer stet oben zehene erdichte, so offt erdichte ich dargegen 1 in der nehesten stet (gegen der lincken hand) vnten vnd also geht eins

[1]) Figuren = Zahlzeichen.
[2]) Sterner a. a. O. S. 169.

Digitized by Google

gegen einem ab, vnd bleiben die zalen vnuerwandert vnd wirt die handlung recht u. s. w.

In dem »Bamberger Rechenbuch«,[1]) gedruckt von Petzensteiner 1483 [es ist das zweite gedruckte deutsche Rechenbuch], das für alle späteren bis auf Riese grundlegend gewesen zu sein scheint und stark benutzt worden ist, wird »im Falle einer zu grossen Subtrahendenziffer deren dekadische Ergänzung gesucht und dazu die Minuendenziffer addiert, und die nächste Subtrahendenziffer um 1 erhöht.«[2]) Es heisst da Blatt 7a:[3]) »Hie nach will ich dich leren Subtrahiren das heisst abziehen. So man ein zal nimpt von der andern das du sehest wieuil des vbrigen sey vnd merck das die zal von der du ziehen wilde sol alle mal grösser sein vnd das merck bey den leczten figuren vnd heb an der ersten an vnd nym die vnttern von der oberen vnd magstu die genemen so schreib das vbrig vnden. Ist aber die vntter grösser dan die oben so leyh der vntteren biss auff zehen vnd was du derselben ley hast das selb gib zu der obern figur von der du nicht magst vnd schreib das nyden vnd merck oben wenn du also zehen gemacht hast so gib eins zu der nechsten vntteren figur die darnach stet vnd zeuch aber die vntteren von der oberen. So lang bist du die vntteren figur von den oberen abgezogen hast.« Beispiel (Blatt 7b):

$$
\begin{array}{r}
609854760123 \\
-\ 348096056387 \\
\hline
261758703736
\end{array}
$$

Das Rechenbuch von Johann Böschensteyn[4]) (1514) sagt über »die dryt figur Subtractio«: »Subtractio hayssst (Abtzychung Abnemung. Subtrahierung. Abtragung. Vnd ist nichts anders dan ain myndere zall von ayner merern abtzyehen. Vnd hebt auch hynden an.

---

[1]) Exemplar in der Ratsschulbibliothek in Zwickau i. S., wahrscheinlich Unicum. Dasselbe hat Joh. Müller zuerst ausführlich beschrieben in »Deutsche Blätter f. erz. Unterr.« 1879, S. 69 ff. Das hochinteressante Buch besteht aus 77 unsignierten Blättern in Duodez, der Titel fehlt, jede Kolumne hat rote Überschrift, 21 Kapitel. Gruppierung und Anordnung des Stoffes sind wohlgelungen, der Vortrag ist einfach und klar, der Ton einnehmender Art. Petzensteiners Buch ist eine selbständige Arbeit, die ausschliesslich praktische Bedürfnisse berücksichtigt.

[2]) Unger, Methodik S. 37 ff. und M. Cantor, Vorlesungen über Geschichte der Math. S. 203.

[3]) Müller a. a. O. S. 78. — Joh. Widmann (»Behende und hübsche Rechnung auf allen kaufmannschafft«, 1489) verfährt beim Subtrahieren wie im Bamberger Rechenbuche.

[4]) Dasselbe hat den Titel: Ain New geordnet Rech / enbiechlin mit den zyffern den angeenden schůlern zů nutz In haltēt die Siben species Algorithmi . . . den kündern zum anfang nutzbarlich durch Joann Böschensteyn von Esslingen priester neulych aufs gangen vnd geordnet.«

Digitized by Google

Ain Exempel /

```
   3421
   .6.8.9
Facit 2732
```

Solt gut auffmerckung haben was der punct bedeüten sey / die figur entgegen im oben meret er vmb Zechne / vnd bey der er stat vmb ayns. Als das hernach aufweist.

Wiltu die 6 8 9 Zyechen von 3 4 2 1 So setz wie oben stat vnder ain ander / vnd sprych 9 von 1 mag nit sein / Darumb setz ain pünctlein herunden zu den 8 das meret dye oberen figur vmb Zehne / vñ dye vndren vmb ayns / Also sprich 9 von 11 bleyben 2 das setz vnden vnder die liny wie du es sichst / Darnach gang zu den 8 vnd sprich 9 (von des puncten wegen) von 2 mag aber nit sein / darumb setz ein pünctlein zu den 6 etc. Also thu ynen allen. [1])

Adam Riese (Ries) endlich, »der berühmteste und einflussreichste Rechenmeister des 16. Jahrhunderts, dessen Namen das Volk heut noch kennt und nennt«, giebt in seinem Büchlein »Rechnung auff der Linien vnd Federn, [2]) Auff allerley Hanthirung, Gemacht durch Adam Riesen«, [3]) folgende Belehrung über das Subtrahieren:

»Subtrahirn. Leret, wie du eine zall von der andern nemen solt. Thu jm also. Setz oben die zall, dauon du nemen wilt, vnd die du abnemen wilt, gleich darunter, wie im Summirn, Darnach mach ein linien darunter, vnd heb zu fördest an, wie im Addirn, nimm die erste der vntersten zall, von der ersten figur der öbersten zall, was denn bleibt, setz vnten. Darnach nim die ander figur der vntern zall, von der andern der öbersten zall das bleibt, setz auch vnten, magstu aber die vntere figur von der öbern nicht nemen, so nim sie von 10, zum bleibenden gib die öbern vnd setz gleich vnter die linien was da kompt, darnach addir 1 der nechsten vnter figur gegen

[1]) Einen Auszug aus diesem interessanten Buche giebt Matthäus Sterner (k. B. Kreisscholarch und Kreisschulinspektor der Oberpfalz in Regensburg): Prinzipielle Darstellung des Rechenunterrichts auf historischer Grundlage. I. Teil Geschichte der Rechenkunst München, R. Oldenburg 1891, (XII u. 533 S; Preis: 6 M.) S. 183. — Das ist z. Z. das beste leichtverständliche Werk über die geschichtliche Entwickelung der Rechenkunst für Lehrer! Es beruht auf eingehenden Quellenstudien und orientiert über unsern Gegenstand von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart.

[2]) Unger a. a. O. S. 48. Cantor, Vorlesungen II. Bd., S. 386 ff.

[3]) Das Rechnen mit der »Feder« ist dem Geiste nach durchaus das Rechnen der Gegenwart. Dieses rein intellektuelle Rechnen steht im Gegensatz zu dem Rechnen auf der »Linie«, dem mechanischen.

[4]) Da mir eine frühere Ausgabe (1525) z. Z. nicht zu Händen ist, citiere ich nach einem Wittenberger Neudruck, den die hiesige Univ.-Bibl. besitzt. Der Text zeigt nur geringe Abweichungen. Vgl. Kästner, Geschichte der Mathematik (1796 ff.)

der lincken hand, und subtrahir fort, bis zum endt, wie hie folget:

89674	80864	30000
53521	67876	12345
36153	12988	17655 . . .« [1])

Über unsere Frage bemerkt Günther (a. a. O. S. 317) bei Besprechung der Rechenbücher aus der Zeit von 1450 bis 1525 folgendes: »Für die Subtraktion (»Abzyung«) waren drei Methoden im Gebrauch, deren eine jetzt wieder, zumal in den österreichischen Schulen, die Herrschaft zu gewinnen sich anschickt, damals aber fast nur vereinzelt, z. B. von Huswirt, [2]) gepflegt wurde, während die beiden anderen nur Modifikationen unseres gewöhnlichen Verfahrens der »Entlehnung« darstellen. Hat man etwa im Sinne jener ersten Methode die Differenz (9214 — 7658) zu bilden, so sagt man: $10 - 8 = 2$, $2 + 4 = 6$, $10 - (5 + 1) = 4$, $4 + 1 = 5$; $10 - (6 + 1) = 3$, $3 + 2 = 5$, $9 - (7 + 1) = 1$; somit ist 1556 die gewünschte Differenz.« Dadurch wurde das im 17. Jahrhundert eingeführte »Borgen« vermieden. [3])

Schon der Italiener Lucas de Burgo (Luca Paciuoli) [4]) spricht von drei verschiedenen Arten der Subtraktion für den Fall, dass die untere Ziffer grösser als die obere ist: »entweder man zähle die untere Ziffer von 10 ab, füge zum Rest die obere zu, schreibe das Ergebnis (numerum productum) unter die Linie und zähle dann weiter die um 1 vergrösserte nächstfolgende untere Ziffer von ihrer zugehörigen oberen ab; oder man zähle die untere Ziffer von der um 10 vergrösserten oberen ab, schreibe das Ergebnis an und zähle weiter die nächstfolgende untere Ziffer von der um 1 verminderten zugehörigen oberen ab; oder man verfahre zunächst wieder wie oben, zähle dann aber in der zweiten Reihe die um 1 vergrösserte untere Ziffer von der entsprechenden oberen ab — und dann fügt er bei »et nostro usitato (modo) ene ed terza«; Borgi und später Cardanus lehren nur diese dritte. Im

[1]) Ryses Rechenbücher zeigen zwar keinen wissenschaftlichen Fortschritt, denn er war kein Mathematiker; sie waren aber in seiner Zeit wegen der glücklich getroffenen Brauchbarkeit unter den damaligen deutschen Rechenbüchern die beliebtesten. Fr. Villicus, die Geschichte der Rechenkunst vom Altertum bis zum 18. Jahrhundert etc. (2. Aufl.) Wien, C. Gerold 1891, S. 93. — Das empfehlenswerte Werk von Villicus macht den Leser mit allen wichtigen Erscheinungen während des angegebenen Zeitraumes bekannt, und zwar in allgemeinverständlicher Form.

[2]) Enchiridion novus Algorithmi summopere visus etc. etc. (Köln, 1503). Eine neue Ausgabe des unter dem didaktischen Gesichstspunkt merkwürdigen Compendiums ist von Wildermuth veranstaltet worden (Tübingen 1865) Vgl. Cantor, Vorlesungen II, 383.

[3]) Vergl. Schubert in »Deutsche Blätter für ezieh. Unterricht. 1876, S. 106.

[4]) Summa de Arithmetica Geometrica Proportioni e Proportionalita (1494) Vgl. Cantor, Vorlesungen über Gesch. d. Math. II., 280 und 284.

Gegensatze hierzu findet sich in Deutschland diese dritte sehr selten (Böschensteyn), einigemale die zweite (Huswirt, Stifel); weitaus die gewöhnlichste, auch von Huswirt als ein »subtrahere convenientius« bezeichnet, ist die erste Methode, deren sich Joh. Widman, Reisch, Rudolff, Riese, Apian, Gemma-Frisius, Micyllus, Albert Beausardus, Scheubel und Clavius bedienen. Rudolff beschreibt sie mit den Worten: »magstu aber die vnder figur von der obern nicht nemen so zeuch sie ab von zehen zum bleybenden gib die ober so zu kleyn war setz das collect vnder die linien. Wie offt sich denn begiebt soll ichs abziehen von 10 so addir alleweg 1 zu der nehisten figur gegen der linken hand an der vndern zal«; und der Rechenmeister und Poet Reichelstain (1532) macht den köstlichen Reim:

So du magst von der obern nit
Ein ziffer subtrahiren mit sitt
Von zehen solt sie ziehen ab
Der nechst vnder addir eins knab.[1])

Es ist zu bedauern — sagt Kuckuck — dass diese Methode zu subtrahieren von den späteren »Rechenmeistern« nicht beibehalten worden ist, sie hätte vielleicht dazu geführt, die Subtraktion nicht nur als inverse Addiation zu erklären, sondern auch auszuführen. Die Rechenmeister des 17. Jahrhunderts kannten diese Methode noch, brachten aber in sinnloser Weise den schon damals gebräuchlichen Begriff des »Borgens« in dieselbe; bei der Ausführung von 363—284 sagten sie: 4 von 3 kan ich nicht, drum borge dir Eins bey der 9, welche du mit einem Punct bezeichnen must, welcher so viel als zehen heist, und die drei, davon du nicht abziehen kannst, darzu, ist so viel als 13, sprich derohalben: 4 von 13 bleibt 9; zehn zu der andern Ziffer, und sprich 9 und der beistehende Punct thut 10, nun 10 von 6 kanst du wieder nicht nehmen, darum entlehne dir bey der 2, zehen und notire solche mit einem Puncte etc.[2])

Die Rechenmeister des 18. Jahrhunderts fassen die Subtraktion im doppelten Sinn: als Wegnehmen und Unterschiedsuchen. Demgemäss erscheint das Subtrahieren in der schriftlichen Form bald als Addition der Differenz zum Subtrahenden bald als wirkliches Wegnehmen oder Abziehen des Subtrahenden vom Minuenden. Das Riesesche Verfahren, vom entlehnten Zehner abzuziehen und zum Reste die rechtsstehenden Einer zu addieren, war, wie es scheint, wieder ausser Gebrauch gekommen.[3]) Christian

---

[1]) P. Treutlein: das Rechnen im 16. Jahrhundert in »Abhandlungen zur Geschichte der Mathematik« 1. Heft (Leipzig, Teubner 1877) S. 44.

[2]) A. Kuckuck (Kallius), die Rechenkunst im 16. Jahrh. in der Festschrift zu der dritten Säcularfeier des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster (Berlin, 1874) S. 219.

[3]) Sterner a. a. O. S. 327.

Digitized by Google

Pescheck, der Adam Riese des 18. Jahrhunderts, lässt bei der unteren Zahl borgen, weil dieses Verfahren »beim Dividieren bequemer ist, man auch nicht so leicht confundirt werden kann;«[1]) er führt die gegenwärtig gebräuchliche Weise, welche bald allgemein wird, als Lehre der Mathematique an. Beispiel:

9 6 9 7 5 2 6 3	obere Post
3 5 8. 7. 6. 2. 9. 4	untere Post
6 1 0 9 8 9 6 9	

Pescheck fügt aber ausdrücklich hinzu, dass er »alle seine Scholaren zu der ersten Art gewöhne, weil sie bequemer sei«. (s. Beispiel!)[2]). Auch in C. von Clausbergs »Demonstrativer Rechenkunst, oder Wissenschaft gründlich und kurz zu rechnen« etc.[3]) wird von der folgenden höheren Stelle »1 im Sinn« genommen, und zwar unten, nur den Punkt, den er »für eine üble Gewohnheit hält, lässt er fort und achtet ihn nur für die nötig, die gar ein schwaches Gedächtnis haben.«

Bis ins 19. Jahrhundert finden wir, wenn auch nur vereinzelt, ein der österreichischen Methode ähnliches Verfahren. M. Windorf z. B. bedient sich bei der Subtraktion der Rieseschen Art in seiner »Anleitung zum praktischen Rechnen für den Gebrauch der Jugend« (1810);[4]) er subtrahiert vom entlehnten Zehner und zählt zur Differenz die rechtsstehenden Einer. Joh. Philipp Schellenberg (»Der fleissige Rechenschüler. Oder Leitfaden beim ersten Unterricht im Rechnen für Bürger- und Landschulen«[5]) lässt im Subtrahenden borgen, also:

3 5 2 4 1
2 8. 6. 7. 6
6 5 6 5

Sprechweise: 6 von 1 kann ich nicht und borge es bei der untenfolgenden 7, also 6 von 11 bleibt 5; 8 von 14 bleibt 6; 7 von 12 bleibt 5. Es werden also, statt die Stellen des Minuenden um

---

[1]) Vergl. Christian Pescheck: Allg. teutsche Rechen-Stunden. Darinnen die V. Species der Rechen-Kunst mit unbenahmten und benahmten gantzen als auch gebrochenen Zahlen . . . Zum sechsten mal zum Druck befördert. Zittau, Joh. Jakob Schöps 1759, S. 74, 78, 81. Ebenso Heynatz, Ausführliches Rechenbuch (1780) und Rofenecker, Newes Rechenbüchlein (1673). Vgl. Rebhuhn a. a. O. S. 214 ff.

[2]) Vgl. auch Christian Pescheck: Italiänische Rechen-Stunden u. s. w. Zum fünftenmal zum Druck befördert, Leipzig und Zittau, Schöps 1753, S 38 ff. — Die Anfangs-Gründe aller mathemathischen Wissenschaften von Christian Wolff 1 Teil (4. Aufl. Frankfurt und Leipzig, Renger 1744) lehren das »Borgen von oben,« S. 55. — Ebenso Merkleins Mathematische Anfangs-Gründe (Frankfurt, 1737) I. Teil, S. 45.

[3]) Vierte Auflage Leipzig, Breitkopf 1772 S. 64 ff. —

[4]) Saalfeld und Leipzig 1810, —

[5]) Leipzig, Gerhard Fleischer 1810. Vgl. Sterner a. a. O. S. 455.

Digitized by Google

je eine Einheit zu verringern, dieselben Stellen im Subtrahenden um eine Einheit vermehrt. Es ist das alte Verfahren, bei dem der »Punct abwärts geschlahen wird.«

Aus dem Gesagten geht hervor, dass die meisten der genannten Rechenmeister in dem einen Punkte mit dem österreichischen Verfahren übereinstimmen, dass, statt zu borgen, zu Minuendus und Subtrahendus 10 Einheiten hinzugelegt werden. Dass die Subtraktionen durch Ergänzungen gemacht werden sollen, ist auch teilweise in Rieses Subtraktionsmethode enthalten [1], wenn er sich dessen auch nicht klar bewusst war. Es wird, falls eine Stelle des Subtrahendus grösser ist, als die entsprechende des Minuendus, der »Subtrahend von 10 weggenommen und der Rest zum Minuendus addiert, eine Methode, die dem Begriffe der Subtraktion als umgekehrte Addition entsprechend, wegen ihrer Verständlichkeit und Leichtigkeit Beifall verdient« (Jänicke a. O. S. 17).

2.

Auch die Divisionsmethode des Mittelalters und z. T. noch der späteren Zeit zeigt eine merkwürdige Übereinstimmung mit der österreichischen Divisionsmethode.[2]) Die Divisionsart in Gerberts Schriften (10. Jahrh.), so umständlich und unbeholfen im Ausdruck sie ist, beruht z. T. schon auf »Ergänzungen«; »Subtraktionen sollen so viel als möglich vermieden und durch Additionen ersetzt werden«.[3]) — Der oben genannte Planudes liess Divisionen mit einziffrigem Divisor, z. B. 4865 : 5, so ausführen:

31 4865 973 5	Der Quotient steht zwischen dem Divisor unten und dem Dividenden oben. Die Teilprodukte werden nicht notiert.[4])

Anklänge finden sich bereits in der Rechenkunst der Inder, denn Planudes hat nach indischen Quellen gearbeitet. Ein Kommentator der Arithmetik des Bhâscara-Acharya (12. Jahrh.[5]) beschreibt die Division 1620: 12, ohne eine bestimmte Form anzugeben, so: »Die höchsten Stellen des Dividenden, 16, geteilt

[1]) Adam, Geschichte des Rechnens und des Rechenunterrichts (1892) S. 104.

[2]) Sadowski a. a. O. S. 13. —

[3]) H. Hankel, Zur Geschichte der Mathematik im Altertum und Mittelalter (1874) S. 322 und 323. —

[4]) Günther a. a. O. S. 109.

[5]) Von A. Colebrooke (1818) aus dem Sanskrit ins Englische übersetzt. — Vgl. M. Cantor, Mathematische Beiträge zum Kulturleben der Völker. (Halle 1863) S. 56. —

Digitized by

durch 12, geben den Quotienten 1 und 4 darüber; nun wird 42 die höchste überbleibende Zahl; mit 12 geteilt giebt sie den Quotienten 3, welcher neben den vorhergehenden Quotienten gesetzt wird, bleibt 60; geteilt durch 12 giebt 5, und neben das Frühere gesetzt, den ganzen Quotienten 135.« Dieses Verfahren sticht wie Tag und Nacht ab gegen das dunkle und schwerfällige, das ungefähr zur selben Zeit noch im Abendlande herrschte. Nach Wöpke (Journal asiatique I, 150) wird die Division in der Schrift des Arabers Ali Ibn Achmed Almaçawi (11. Jahrh.), angeschlossen an das Beispiel 2852 : 12, so ausgeführt:

12	
498	
237	237
2852	8
12	12
12	
12	

Die Ganzen des Quotienten stehen zweimal, zuerst über dem Dividenden und dann auf der Seite, in der gemischten Zahl $237\,{}^{8}/_{12}$, die den Gesamtquotienten darstellt und nach indischer Weise geschrieben ist; der Divisor ist bei jeder Partialdivision unter dem Dividenden nach rechts vorgerückt. Bei der Multiplikation des Quotienten mit dem Divisor geht man von links nach rechts, subtrahiert sogleich jedes Teilprodukt und schreibt den Rest an seine Stelle über den Dividenden. Man fängt also an: 2. 1=2, von 2 abgezogen bleibt nichts; 2. 2=4, von 8 abgezogen bleibt 4, was in gleicher Linie über 8 steht; bei der nächsten Division ist der Dividend 45; der Quotient 3; man multipliert nun wieder 3. 1=3, von 4 abgezogen bleibt 1, was über 4 gesetzt wird; 3. 2=6, von 15 abgezogen bleibt 9 etc. Dies ist unser Übersichdividieren,[1]) nur sind die verrechneten Ziffern nicht durchstrichen. Die Teilprodukte werden im Kopfe gemerkt.[2])

Bei Peurbach, Adam Riese und anderen Rechenmeistern finden wir, dass (wie bei der österreichischen Methode) die Teilprodukte nicht hingeschrieben werden, sondern die Multiplikationen der Reihe nach im Kopf ausgeführt und deren Resultate sofort von dem Dividendus abgezogen werden. Freilich hat ihre Divisionsart für uns etwas Befremdliches, ja sogar schwer Verständliches, da Multiplikationen und Subtraktionen von links nach rechts, statt umgekehrt, wie bei uns ausgeführt werden; immerhin ist der Umstand, dass die Teilprodukte nicht hingeschrieben werden,[3]) beachtenswert. Bei Peurbach[4]) beginnt die Division mit der Anweisung: »Wenn du eine Zahl durch eine gleiche oder kleinere dividieren willst, so setze die letzte des Divisors unter die letzte

[1]) Vgl. die Division in dem von Cantor in der Zeitschrift f. Physik und Math. Bd. X veröffentlichten (lat.) Codex. — Vgl. auch M. Cantor, Vorlesungen I. 615 und 696.

[2]) Wildermuth a. a. O. S 772.

[3]) Adam a. a. O. S. 108. —

[4]) Schmids Encyklopädie VI, 786 ff.

Digitized by Google

des Dividenden, die vorletzte des einen unter die vorletzte des andern u. s. w., im Falle die darüberstehende Zahl grösser oder ebenso gross ist; wäre sie kleiner, so musst du die letzte Stelle des Divisors unter die vorletzte des Dividenden setzen. Dann ziehe eine Linie rechts vom Dividenden. Ist dies alles so gestellt, so sollst du sehen, wie oft der Divisor genau in der über ihm stehenden Zahl enthalten ist, was höchstens neun- und mindestens einmal der Fall ist. Den Quotienten schreibe vor die Linie gegenüber dem Dividenden; multipliziert mit dem Divisor, soll er von der über ihm stehenden Zahl abgezogen werden, indem man diese ausstreicht und den etwaigen Rest darüber setzt. Du musst aber dabei deinen Verstand brauchen und bedenken, dass im höchsten Fall die letzte Stelle des Divisors von der darüber stehenden Zahl nur so oft weggenommen werden darf, dass auch die uneinsletzte, wie die folgenden, von den über ihnen stehenden Zahlen und dem etwaigen Rest ebenso oft weggenommen werden können. Ist nun der Quotient geschrieben, der Divisor in allen Stellen mit demselben multipliziert, das Produkt subtrahiert und der Rest hingeschrieben, so rücke den Divisor um eine Stelle nach rechts vor.« In dieser bestimmten, alle möglichen Verrichtungen berücksichtigenden Weise geht es nun fort, bis es zuletzt heisst: »Von solcher Arbeit ist nicht abzulassen, bis die erste Stelle des Divisors unter die erste des Dividenden vorgerückt und auch die letzte des Divisors von der darüberstehenden Zahl weggenommen ist.« Das Divisionsexempel bei Peurbach lautet: 59078 : 74. Es hat folgende Gestalt:

a) 62	b) 59078	c)	d) 7	e) 6
795	74 (	10	102	79
10216		59078 (7	59078 (7	1021
59078 ($798\frac{26}{74}$		74	714	590 78 (79
7444			7	744
77				7

Dieses bei der ersten Betrachtung fast undeutbare Zahlenbild wird bald verständlich, wenn wir das Exempel in seinen einzelnen Stadien verfolgen. Zunächst schreibt man den Dividendus, darunter nach Form b den Divisor, rechts von dem ersteren den Strich, (Bogen, krumblinie) zur Aufnahme des Quotienten: 59 : 7 = 7, (weil 8. 74 > 590). Man sagt nun 7. 7 = 49 59 − 49 = 10, wird über 59 geschrieben, 59 wird ausgestrichen, ebenso 7, so dass das Beispiel jetzt die Form c hat. Ferner setzt man 7 × 4 = 28, 4 steht unter 0 des Dividenden; es kommt der vorige Rest hinzu, folglich ist 28 von 100 zu subtrahieren, Rest 72; 10 wird gestrichen, die 0 des Dividendus, die 4 des Divisors, 7 über 10, 2 über 0 geschrieben. Der neue Divisor ist um eine Stelle nach rechts zu

Digitized by Google

rücken. Das Bild zeigt sich jetzt in Form d; denn die 7 des neuen Divisors muss unter die 4 des vorigen Divisors gesetzt werden. Nun wird dividiert 72 : 7=9, 7×9=63; 72—63=9, 72 gestrichen, 9 über 2 gesetzt, 7 des Divisiors gestrichen, 9×4=36; 97—36=61, 9 gestrichen, darüber 6 gesetzt, 7 des Dividendus gestrichen, darüber 1 gesetzt, 7 und 4 des Divisors gestrichen, wie durch Form e gezeigt. Wird nun der Divisors wieder um eine Stelle nach rechts gerückt, so ist jetzt zu rechnen 61 : 7=8; 8×7=56, 61—56=5, 6 und 1 gestrichen, 5 über 1 gesetzt. 8×4=32; 58—32=26, 2 über die durchstrichene 5; 6 über die durchstrichene 8. Rest 26. Das Exempel erhält die im ersten Falle angeführte Form. — Es wird auch hier von links nach rechts multipliziert und jedes Einzelprodukt sogleich abgezogen; der Divisor 74 kann nicht in einer Linie vorgerückt werden, da jedesmal die Einheiten unter die nächstfolgende Stelle kommen müssen; deshalb kommt der Siebener in eine besondere Reihe nach unten.[1])

Die Division wird in dem »Bamberger Rechenbuch« von 1483 (Petzensteiner) auf dieselbe Weise, wie sie später Riese vornimmt resp. lehrt, behandelt; sie weicht von der heutigen Art auffällig ab. Auf Blatt 12a geht der Altmeister Petzensteiner über zum »teilen in manig teil das heyst teilen in Galein.« Die Aufgabe 467 : 19 wird wie folgt gelöst.

1	
4	
281	
467	24
199	
1	

Der Text dazu (Blatt 12b) lautet[2]): »Item secz die leczten vntter die leczten das ist 1 vntter 4 vnd 9 vntter 6. vnd sprich wy oft mag ich 19 in 46 gehaben das ist 2 mal secz 2 aussen gegen der rechten hant vnd mit den 2 multiplicir die vnttern figur yglich besunder vnd subtrahir von den die oben sten. Sprich 2 mal 1 ist 2 vnd 2 von 4 peleyben 2 die secz vber 4. Nu sprich 2 mal 9 ist 18 zeuch 8 von 6 das mag nicht gesein leyh im 2 vnd mach 20 dieselben 2 die du leychst gib zu 6 wird 8 die secz vber die 6 vnd nym die 2 von 2 pleibt 0. Nu ruck die 19 furpas vnd sprich wy offt mag ich 19 in 87 gehaben, das mag 4 mal gesein. Nu secz 4 nach den vorderen 2 vnd machs

[1]) Die Rechenweise, die so viele Ziffern übereinander häufte, erklärt sich aus dem Brauche der Inder und Araber, auf einer mit Sand bedeckten Tafel die Ziffern mit einem hölzernen Griffel darzustellen; die unnötig werdenden wurden beseitigt; als man solches Rechnen mit Tinte und Papier ausführte, erschien die Methode als eine Missbildung (Unger a. S. 79.

[2]) J. Müller a. a. O. S. 78 und Günther a. a. O. S. 319. —

Digitized by Google

als vor vnd sprich 4 mal 1 ist 4. vnd 4 von 8 pleiben 4 die secz vber 8 vnd prich die 8 abe vnd sprich 4 mal 9 ist 36 nimm 6 von 7 pleibt 1 vnd 3 von 4 pleybt auch 1 also kumen 24 fl vnd $^{11}/_{19}$ etc.« (Blatt 13a) [1])

Johann Böschensteyn's Rechenbuch (1514) zeigt auf dem Titelblatt eine Frauensperson, die auf der Tafel mit Kreide die Division 345 : 246 ausführt. Der Divisor steht unter dem Dividenden, der Quatient hinter einem Striche rechts vom Dividenden, der Rest 99 über demselben.

Über die »Diuisio« bemerkt Böschensteyn: »Diuisio haist Rotirung. Abtailung. Diuidirung. Hinder sich tailung. Vnd ist nichts anders dan ain yede summa vnder ain ander rot zetailn, was yedem gepüre oder was yedes coste. Ein Exempel.

Item es seynd 18 personen haben zutailn diese summa 124620 ist dy frag was yedem in sonder gepüre zu seinez Tail sol yedem als vil werdñ als dez andñ setz also

1723
66466
124620 (6923
18888
111

Ganz ähnlich verfährt Adam Riese. (Rechnung auf der Linien und Federn u. s. w.): »Diuidirn. Leret eine zall in die ander theilen, hinden soltu anheben. Schreib die zall für dich, welche du teilen wilt, vnter die letzte figur den teiler, so du anderst in ein figur teilest vnd nemen magst. Ist aber der teiler grösser, so schreib jn vnter die letzte figur one eine, vnd besihe wie offt du je nemen magst, als offt nim jn, vnd schreib dasselbig wie offt neben der zall, nach dem strichlein, multiplicir in Teiler, vnd nim von der gantzen zall. Als denn rücke mit dem teiler fort vnter die nechste gegen der rechten hand, vnd besihe aber, wie offt du nemen magst, so offt nim, vnd setze nach der vorigen figur. Also hinfort bis unter keine figur mehr zu rücken ist, wie hie.

455
40734 (6789
6666

Magstu die letzte figur, als hie oben 6 mal 6, 36 nemlich die 6 nicht nemen so gib zu bis 40 werden, und was du gibst, schreib zur öbern, alsdann lesch 40 aus gegen der linken hand, also der gleichen in anderen Exempeln . . .«

---

[1]) Die hier vorhandenen Linien kommen im Original nicht vor und sind erst nachträglich mit roter Tinte eingezogen worden.

Digitized by Google

Das Beispiel 95472 : 12 = 7956 wird gerechnet:

```
121
1167
95472 (7956
12222
 111
```

Über die etwas verwickelte Rechnung hat man eine bessere Übersicht, wenn man dieselbe auf einer Schiefertafel ausgeführt denkt, wobei die verbrauchten Ziffern statt durchstrichen, weggelöscht und die neuen sogleich an ihre Stelle gesetzt werden. Die Ähnlichkeit mit dem österreichischen Verfahren springt ins Auge: es werden nur die Reste nicht die zu subtrahierenden Produkte hingeschrieben, die Differenzen durch Ergänzungen gefunden (»gib zu bis 40«). Unbequem ist es, dass die jedesmaligen Reste bei Adam Riese über die Ziffern und der Divisor (oder wenigstens die Einer desselben) unter die nächstfolgende Ziffer, welche dem Reste hinzuzufügen ist, geschrieben werden.

Chr. Rudolff[1]) hat noch eine andere Form des Übersichdividierens. Er sagt: »ye weniger Ziffern man macht / so vil dester fürderlicher auch artlicher die rechnung verführt wird. Derhalben ich preysen muss Frantzosen (welche den theyler nicht mehr denn einmal setzen) nemlich die erst unter die erst die ander unter die ander etc.

Und verfassen den quocient zu stetem gesicht der augen in zwo linien / zwischen der obern vnd vntern Zal. Geschicht alsso:

In ein	zwo	drey Figurn	
		15	
	22	19443	
4	168	214295	rest
2848	3367	1468841	
356	123	3207	quocient
8	29	458	theyl (Divisor)

S. Jacob (Rechnung auf der Linie. Neu und wohlgeordnetes Rechenbuch, 1565) behandelt die Division folgendermassen:

```
  44
 655
 8801
372832 (7956
 72222
  777
```

[1]) Künstliche Rechnung mit der Ziffer und mit den Zahlpfennigen (1574, 1. Aufl. 1526.) Vgl. Gerhardt, Geschichte der Mathematik in Deutschland (1877) S. 39.

Digitized by Google

Zehner und Einer werden für sich oder »so du nicht magst« auch auf einmal subtrahiert. Eigentümlich ist auch bei Jacob die eigenartige Subtraktionsform durch Ergänzung des Subtrahenden zum nächsten Zehner (z. B. bei der ersten Multiplikation 7. 7 = 49: »sprich 49 von 50 rest 1 und 7 sind 8»). Genau genommen haben wir hier unsere verkürzte Division, bei welcher die Subtrahenden nicht geschrieben, sondern im Kopfe behalten werden. Wie hier, so kommen beim Übersichdividiren nur die Reste zur schriftlichen Darstellung, und zwar über dem Dividenden. Der Divisor steht unter dem Dividenden und wird fortgerückt, so oft eine Ziffer des Quotienten anzuschreiben ist, d. h. aufs neue angeschrieben. Der Quotient kommt rechts vom Dividenden hinter eine »Virgel« oder einen Halbkreis zu stehen. Um Irrungen zu vermeiden, werden die ausser Gebrauch gesetzen Ziffern successive im Verlauf der Operation ausgestrichen.[1])

Das Verfahren war kurz, und die Rechnungen nehmen weniger Raum ein, als bei der gegenwärtig gebräuchlichen Form; dagegen gab es leicht zu Irrungen Anlass, weil die zusammengehörigen Ziffern, namentlich bei Aufgaben mit mehrstelligem Divisor, sehr zerstreut standen. Das wird wohl auch der Hauptgrund gewesen sein, warum diese Divisionsform ausser Gebrauch gekommen ist.[2])

Diese Art zu dividiren wird »Teylen in Galein«, d. h. Teilen dessen Ausrechnung die Form einer Galeere (Gale, Galea), eines Schiffes annimmt, genannt; es ist das eine von den Variationen, welche italienischer Formensinn[3]) an der Operation der »Teilung« anzubringen verstanden hatte, und zwar die einzige, die das Bürgerrecht in unserm Heimatlande erworben hat[4]) Es ist eine »der Multiplikation von oben nachgebildete Division.«[5]) Diese Weise der Division, die »geradezu als die charakteristische Divisionsmethode des 16. Jahrh bezeichnet werden darf,«[6]) tritt uns schon bei Lukas entgegen[7]) »der sie das schnellste, sicherste und am wenigsten täuschende Verfahren nennt.» Es ist wohl unzweifelhaft, dass diese eigentümliche Methode von Jtalien aus sich ausgebreitet hat; wie bei Lukas, so findet sie sich auch bei Borgi, bei La Roche, bei Cardanus, bei v. Menher und bei sämtlichen deutschen Arithmetikern, von Widman an bis Clavius haben wir sogar nur die eine. Es macht wenig Unterschied, ist aber immerhin erwähnenswert, dass Einzelne, wie der Franzose La Roche, Cardanus, schon

---

[1]) Sterner a. a O. S. 229. —

[2]) Sterner a. a O S. 230.

[3]) Wir finden sie z. B bei dem Italiener Nicolo Tartaglia (1556). Vgl. Wildermuth a. a O. S. 796.

[4]) Günther a. a. O. S. 319. Vgl. Cantor, Vorlesungen II, 278.

[5]) Hartmann, Rechenunterricht S. 21.

[6]) Treutlein a. a. O. S. 53 ff.

[7]) Beispiel bei Unger, Methodik etc. S. 78. Vergl. Cantor, Vorlesungen II, 286 ff.

Digitized by

nicht mehr die aus der Einzelziffer des Quotienten und den einzelnen Ziffern des Divisors sich ergebenden Teilprodukte von links nach rechts bilden, sondern in umgekehrter Richtung. Das Beispiel 97535399:9876 zeigt dann folgenden Anfang:

8651
97535399 (9
9876

Stifel bewirkte eine Verminderung der Ziffern dadurch, dass er die abzuziehenden Produkte in ihrer Gesamtheit bildete und wie gegenwärtig subtrahierte. An dem Überschreiben der Reste und dem Fortrücken des Divisors hielt er fest. Beispiel: 1902942 : 2978 = 639.

268
11610
1902942 | 639
2978

Bei vielstelligen Divisoren wurde es nötig, die abzuziehenden Produkte zu notieren, was Clavius nebenan that.

Beispiel 1902942 : 2978 = 539

2978	
1902942	63
1161..	17868
2680.	8934
	26802

Mit Einschiebung der Produkte zwischen die Reste wäre Clavius zu dem heutigen Unterwärtsdividieren gelangt. Er wäre aber mit der Erfindung zu spät gekommen; denn jene Methode lehrte schon 1494 Lukas de Burgo unter dem Titel a danda. Adam Riese lehrt in dem Abschnitte: »Rechnung mit forteil« auch das Unterwärtsdividieren mit Unterschreibung der Reste, doch ohne Notierung der Produkte und ohne Herunternahme der Dividendenziffern. Jakob Frey (»Exempelbüchlein«, Nürnberg 1569) benutzte dieselbe Methode und nahm auch die Dividendenziffern successive herab; sein Schema gleicht dem der sog. österreichischen Divisionsart. Ohne Anschreibung der abzuziehenden Produkte und der sich ergebenden Reste lehren Lukas de Burgo und Tartaglia solche Divisionsaufgaben berechnen, die einen Divisor haben, dessen Einmaleins gelernt ist resp. der Tabelle entnommen werden kann (von 1—40) [1]) — Dieser Mannigfaltigkeit von Divisionsmethoden gegenüber muss festgehalten werden, dass man überall nur das Überwärtsdividieren (wie Lukas de Burgo) übte. Dieser und Tartaglia berechneten in ihren Werken nicht eine einzige Aufgabe nach der Methode unterwärts.

[1]) Unger, Methodik S. 80 ff.

Digitized by Google

Neben dem Aufwärtsdividieren, welches auch im 17. Jahrhundert noch die gebräuchlichste Divisionsform war, brachte Georg Wendler[1]) die folgende Form:

```
4564 | 20830096 | 4564
       2374..
        2020.
         1825
```

Das ist unsere heutige abgekürzte Divisionsweise, die sog. österreichische Divisionsmethode.[2])

Auch Joh. Michael Kegel empfiehlt das Unterwärtsdividieren, z. B.[3])

```
21 | 135513 | 6453
      1916
       11
```

Er erläutert sein Verfahren also: Sage 2 in 13 hab ich 6 mahl 2 mahl 6 ist 12 und 12 von 13 bleibt 1, dieses setze unter die 3, und sage auch 1 mahl 6 ist 6, von 15 bleibt 9. 2 in 9 hab ich 4 mahl, 2 mahl 4 ist 8, von 9 bleibt 1, dieses setze unter die 9 und sage auch 1 mahl 4 ist 4, von 5 bleibt auch 1, dieses setze unter die 5. 2 in 11 hab ich 5 mahl, 2 mahl 5 ist 10, von 11 bleibt 1 u. s. w. Kegel dividiert also nicht mit dem ganzen Divisor, sondern mit seinen einzelnen Stellen nacheinander, wie beim Übersichdivieren.

Bei Chr. Wolff (a. a. O. S. 67) tritt das Überwärtsdividieren wieder auf. Beispiel: 7856 : 32.

```
  11 |
 117 |
7856 | 245
3222 |
  33 |
```

Das »Übersichdividieren«, meist Rieses Division oder die Turmmethode genannt, behauptete sich mehr als 200 Jahre hindurch. Am Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts entbrannte über diese Methode ein heftiger Streit. Von einigen »routinierten Rechenmeistern« wird sie als Meisterstück bezeichnet und mit

---

[1]) Wendler, Arithmetica practica. Das ist die Kunst oder Wissen recht ordentlich und künstlich nach der Zahl, Mass und Gewicht zu tractieren und zu rechnen etc. (Regensburg 1667.)

[2]) Sterner a. a. O. S. 279 ff.

[3]) Kegel, Neu vermehrte Arithmetica vulgaris et Practica italica. Das ist: Kurtz leicht und geschwinde nach Italiänischer Art etc. etc. (Frankfurt a. M. 1696) — Die gegenwärtig gebräuchliche Divisionsform hat Metius 1646 (Manuale Arithmeticae etc.), wahrscheinlich reicht sie noch viel weiter zurück.

Vorliebe beibehalten, von anderen wird ihr die Schuld dafür beigelegt, dass die Division immer noch die schwierigste und am wenigsten verständliche Rechnung ist. Namentlich Busse,[1]) der geschickteste Rechenmethodiker des 18. Jahrhunderts und Professor am Philanthropin in Dessau, sodann Fischer[2]) erhoben ihre Stimme gegen das Übersichdividieren oder die »spanische Art«, wie sie Pescheck nannte. Es kam das Unterwärts-, Untersichdividieren, von Busse als »herunterziehende« Divisionsart bezeichnet, in Gebrauch; sie zeigt den Typus unserer gegenwärtigen Form, stellt aber bei jedem neu erscheinenden Dividenden den Divivor wieder vor oder unter, wie Beispiele bei Pescheck, Schmid,[3]) Schmalzried[4]) und Biermann[5]) erkennen lassen.

Schmid:

358 | 87304 | 243
385 . .
716 . .
1570 .
385 .
1432 .
1384
385
1074
310

Biermann:

24 : 630745 | 26281
48
24 : 150
144
24 : 67
48
24 : 194
192
24 : 25
24
1 Rest

Das Übersichdividieren[6]) beschränkte sich allmählich auf die Division mit einstelligem Divisor und verschwindet in den ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts. Das Untersichdividieren tritt nun häufiger mit mancherlei Abänderungen auf, die mehr oder weniger an die österreichische Methode erinnern. »Vater Pescheck« berechnet das Beispiel 13 in 47827 auf »wälsche oder italiänische Art« so;[7])

13 in 47827 | 3679
801
11

[1]) Anleitung zum Gebrauch meines Rechenbuchs (1808, 3. Aufl.; 1. Aufl. 1786).
[2]) Rechenbuch für das gemeine Leben (Berlin, 1797). —
[3]) Rechenkunst (1774).
[4]) Anleitung zur Reesischen Rechnung (1798).
[5]) Lehrbuch für den ersten Unterricht im Kopf- und schriftlichen Rechnen (1803). Vgl. Jänicke a. a. O. S. 59.
[6]) Peschecks Allg. teutsche Rechenstunden (1759) S. 142—210 in grösster Ausführlichkeit.
[7]) Italiänische Rechenstunden u. s. w. (1753) S. 94. Pescheck unter-

Digitized by Google

Decl. 1) Sprich: 13 in 47 hab ich 3 mal, und 3 mal 13 ist 39, die von 47 abgezogen, bleibt 8 übrig; 2) Sage: 13 in 88 hab ich 6 mal, und 6 mal 13 ist 78, die von 88 abgezogen, bleibt 10 übrig; 3) Sage: 13 in 102 hab ich 7 mal, und 7 mal 13 ist 91, die von 102 abgezogen, bleibt 11 übrig; 4) Sage: 13 in 117 hab ich 9 mal, und 9 mal 13 ist 117, und da gehets auf.

Er bemerkt, dieses Unterwärtsdividieren sei »bei Kauff-Leuten sehr gebräuchlich.« Der Divisor wird nicht fortgerückt, sondern dem Dividenden vorangesetzt. Die Produkte aus dem Divisor und den Bestandteilen des Quotienten werden nicht angeschrieben, sondern im Kopfe subtrahiert; es wird auch nicht, wie früher, von links nach rechts, sondern umgekehrt multipliziert — also ganz das österreichische Verfahren (es fehlt nur das Ergänzen und das Herunterziehen«.[1]) — In v. Clausbergs »Demonstrat. Rechenbuch« geschieht das Dividieren unterwärts ohne Anschreibung der abzuziehenden Produkte.

Die Form ist folgende:[2])

4) 36230528 / Quot. 9057632 Oder:[3])

439 / 5807

2549361
354...
31..
Rest 88

Quotient: $5807\frac{88}{439}$

v. Clausberg »recommandirt diese Methode einem jeden lieber« als eine andere, bei der die Teilproducte nebenbei geschrieben werden. Die herunterzuziehenden Zahlen sind durch Punkte bezeichnet. Die Differenz wird nicht durch Ergänzung gefunden.

Das Dividieren mit mehrstelligem Divisor ist bei Tillich[4]) eine Modifikation des Übersichdividierens, das im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts noch gebräuchlich war. Beispiel:

34	78	6	9	5	4	23145
	10	4	5	9		
	1	1	3	4		
			1	2		

scheidet die gemeine, die spanische, die doppelte und die »französische« Art, welche letztere mit unserem jetzigen Verfahren grosse Ähnlichkeit hat, nur wird der Divisor unter jeden Dividenden gestellt. Pescheck empfiehlt die französische Art, »denn sie ist vor einfältige Knaben die Allerleichteste« (S. 96).

[1]) Das lehrt Paricius »Praxis Arithmeticus« (Regensburg 1706).

[2]) C. v. Clausbergs »demonstrative Rechenkunst« etc. (4. Aufl. 1772) S. 123.

[3]) A. a. O. S. 142. — Vgl. Fr. Unger, Methodik etc. S. 150.

[4]) Allg. Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für jedermann (Leipzig, 1806). Sterner a. a. O. S. 428.

Digitized by Google

Tillich bemerkt dazu: Für die Übersicht des Ganzen ist es ein Vorteil, dass man hier nicht nötig hat, Ziffern auszustreichen. Die untersten oder letzten Zahlen, welche nach der Operation übrigbleiben, machen allezeit den jedesmaligen Dividenden aus. Man streicht daher nur diejenigen Ziffern, welche Verwirrung machen könnten.

Blicken wir zurück! Wir haben erfahren, wie selten das Neue ist, und dass das Alte, zur festeren Begründung, immer wieder reproduziert wird.[1]) Auch die sog. österreichische Rechenmethode, deren Urheber man zur Zeit nicht kennt, ist nicht ganz neu; sie hat aber die Vorzüge beider Divisionsarten, der mittelalterlichen und derjenigen des 19. Jahrhunderts in sich vereinigt. Wir finden die übersichtliche Form der letzteren neben dem Vorteil der ersteren, dass weniger Zahlen geschrieben, die schriftlichen Rechnungen so viel als möglich durch Kopfrechnungen ersetzt werden. Durch zwei Dinge sind die Schwierigkeiten von Adam Rieses Divisionsmethode gehoben, durch das Multiplizieren von rechts nach links und das Subtrahieren durch Ergänzen.[2])

Die österreichische Subtraktions- und Divisionsart, die in ihrem Aufbau so systematisch ist, wie man es keiner anderen nachrühmen kann, als die allgemein übliche einzuführen, sei angelegentlich empfohlen. Ein Versuch ist ohne Zweifel berechtigt.[3]) Vielleicht macht man die Erfahrung, dass die Schüler und Schülerinnen sich diese Methode mit Leichtigkeit aneignen, dass sie achtsamer und richtiger rechnen und die Rechenfehler, den Krebsschaden aller elementaren Rechnungen, immer mehr vermeiden lernen.

---

[1]) A. Arneth, Geschichte der reinen Mathematik in ihrer Beziehung zur Geschichte der Entwickelung des menschlichen Geistes (Stuttgart, 1852) Vorwort III.

[2]) Sadowski a. a. O. S. 17.

[3]) Jänicke a. a. O. S. 178.

Digitized by Google

I.

Wie lange können unsere Kinder aufmerken?

Im Dresdner Lehrerverein am 11. Nov. 1896 als Vortrag gehalten von
Otto Peſsler.

Die Frage, wie lange unsere Kinder aufmerken können, findet in der Pädagogik erst seit wenig Jahren eine lebhafte Besprechung. Ihre erste planmässige Untersuchung auf experimenteller Grundlage veröffentlichte im Jahre 1891 Dr. Burgerstein in Wien unter dem Titel: die Arbeitskurve einer Schulstunde. Der pädagogischen Psychologie musste diese Frage fern liegen, solange sie die seelischen Erscheinungen vorzugsweise als Selbsterhaltungen eines immateriellen Seelenwesens auffaste, das seinen Körper als angestammte absolute Monarchie beherrsche. Sie musste aber dem Blicke näher gerückt werden, nachdem die Physiologen klar erkannt hatten, dass alle seelischen Erscheinungen an Nervenprozesse gebunden sind, nachdem sie durch anatomische und physiologische Untersuchungen des Nervensystems neue Unterlagen zum Verständnisse des geistigen Geschehens gefunden hatten und nachdem vor allem das Experiment in die Untersuchungsmethode eingeführt worden war. Da nun vom Standpunkte der physiologischen Psychologie aus die angeregte Frage beantwortet werden soll, so ist es zweckmässig, zunächst kennen zu lernen, welche Nervenleistungen der Aufmerksamkeit zu Grunde liegen.

I.

An der Hand einfacher Beispiele sollen die physiologischen Bedingungen der Aufmerksamkeit erläutert werden, soweit sie von der Wissenschaft sicher gestellt und für den vorliegenden Zweck notwendig sind.

Nehmen wir also z. B. an, dass sich während des Unterrichts ein heftiges Gewitter entlade.

Donner und Blitz versetzen die Gehörs- und Gesichtsnerven in starke Erregung. Beide Sinnesreize werden auf verschlungenen Bahnen zu verschiedenen Stellen der Grosshirnrinde geleitet und daselbst zum Bewusstsein gebracht: der Gehörsausdruck im Schläfenlappen, die Gesichtsempfindung im Hinterhauptslappen. Aber diese Nervenerregungen dringen nicht nur bis in jene beiden Sinnescentren vor, sondern pflanzen sich von da aus auch auf jene Ganglienzellen des Grosshirns fort, durch deren Erregung Erinnerungsbilder mit daran haftenden Gemütserregungen wachgerufen und

Digitized by Google

Bewegungen veranlasst werden. So erinnern sich die Kinder, dass der Blitz einschlagen, zünden und töten könne, und diese Vorstellung drohender Gefahr erregt bei vielen eine nicht zu beherrschende Angst und Unruhe. Keines der Kinder ist aber wohl imstande, seine Aufmerksamkeit dem Gewitter ab- und dem Unterrichte zuzuwenden; denn diese heftigen Sinnesreize bestimmen infolge ihrer Stärke mit Notwendigkeit den Gedankenlauf und reissen mit elementarer Gewalt die Aufmerksamkeit an sich.

Auf andere Weise wird die Aufmerksamkeit erregt bei dem bekannten Turnspiele Schwarz und Weiss. Die beiden genannten Parteien stehen einander gegenüber und erhalten die Weisung: die Partei fängt, deren Farbe die geworfene Scheibe zeigt. Mit gespannter Aufmerksamkeit verfolgt nun jeder Schüler den Fall der Scheibe. Hierbei finden folgende Nervenerregungen statt:

Die Gesichtsempfindung durcheilt die sensible Bahn bis zur Hinterhauptsrinde, woselbst sie bewusst wird. Von da wird ein Reiz weiter geleitet bis zum Centrum der willkürlichen Bewegungen im Scheitellappen; von hier ab läuft ein motorischer Impuls nach dem Rückenmark und in diesem bis zur Gegend der Lendenanschwellung, tritt hier durch die Vorderhörner des Rückenmarks in die Nerven der Beinmuskulatur und veranlasst deren koordiniertes Beugen und Strecken, das zum Rennen erforderlich ist. Auf diesen ganzen Prozess hat nun die Aufmerksamkeit folgenden Einfluss:

Zunächst akkomodieren sich die Augen, nehmen also die Stellung ein, dass der erwartete Sinnesreiz auf die empfindlichste Stelle der Netzhaut wirkt und dadurch der Gesichtsempfindung die grösstmöglichste Schärfe giebt. Ferner ruft die Aufmerksamkeit in den Nervenbahnen einen Zustand hervor, den der Physiolog Exner als Bahnung im Gegensatz zur Hemmung bezeichnete.

Die Aufmerksamkeit verrichtet hierbei gleichsam die Dienste des Bahnwärtes, der für den einfahrenden Zug die Strecke freizuhalten hat, also dem Gesichtsreiz die Bahn bis zum cortikalen Sehzentrum. Die Aufmerksamkeit muss aber auch für die durcheilende Erregung gewissermassen die Weichen stellen, d. i. die Überleitung vom Sehzentrum nach dem motorischen Centrum und von da wieder auf verschlungenen Gleisen und vielfachen Übergängen bis in die Faserbündeln der Beinmuskulatur. Bis in die äusserste Endigung der motorischen Nervenfasern reicht diese Bahnung. Jeder Schüler steht zum Sprunge bereit, jede Muskelfaser ist fertig, beim eintreffenden Reize sich sofort zu beugen oder zu strecken. Man bezeichnet diesen Zustand sehr treffend als eine gespannte Aufmerksamkeit, weil der ganze Apparat von der Netzhaut des Auges an durch sensible, assoziative und motorische Nervenfasern hindurch bis zur äussersten Endigung der motorischen Nervenfassern in den Muskelbündeln gleichsam geladen, zum Schusse, zur erwarteten Thätigkeit bereit ist. Infolge dieser

Digitized by Google

Spannung ist es möglich, dass dieser ganze komplizierte Mechanismus so sicher und rasch wirkt. Wer unter den Mitspielenden diese gespannte Aufmerksamkeit nicht besass, fällt sofort durch seine verspäteten Bewegungen auf. Diese Bahnung ist bewirkt worden durch die vorherige Ankündigung: die Partei fängt, deren Farbe die geworfene Scheibe zeigt. Diese Ankündigung erweckte eine klare und deutliche Vorstellung, indem sie gewisse Ganglienzellen des Grosshirns in bestimmte, ihnen eigenartige Erregung versetzte; und von da aus ging die Anregung auf den ganzen Apparat über. Die starken Sinneseindrücke des Gewitters bahnten sich den Weg durch eigene Kraft; die Sinneseindrücke beim Turnspiele Weiss und Schwarz fanden die Nervenfasern bereits gebahnt durch eine Vorstellung. Diese beiden Beispiele erläutern die typischen Merkmale der sinnlichen und intellektuellen Aufmerksamkeit. Mit der intellektuellen Aufmerksamkeit arbeitet besonders der Lehrer; denn er sucht seine Schüler in spannende Erwartung zu versetzen, zu interessieren. Hierbei ist kein wesentlicher Unterschied, ob die Aufmerksamkeit einem Sinneseindrucke sich zuwendet, wie bei der Beobachtung, oder Gedächtnisbildern, wie beim Sichbesinnen und Überlegen, oder einer auszuführenden Bewegung, wie beim Schreiben: nur sind in jedem Falle bestimmte und zwar andere Nervenbahnen geladen. Bei jeder mit Aufmerksamkeit ausgeführten geistigen Thätigkeit, beim Beobachten, Überlegen, Sprechen beteiligen sich die Ganglienzellen der Grosshirnrinde in sehr verschiedener Weise. Die inneren in der Hirnrinde gelegenen Endflächen unserer Sinne bezeichnet man als Sinneszentren. Daselbst werden alle Reize der Aussenwelt wie des eigenen Körpers zum Bewusstsein gebracht. So liegt das Gehörzentrum in der ersten Schläfenwindung, die Sehsphäre im Hinterhaupts- und die Körperfühlsphäre im Scheitellappen unseres Hirns. Für die geistige Verarbeitung unserer Sinneseindrücke, deren Deutung, Verknüpfung und Trennung, sind wieder andere Bezirke der Grosshirnrinde durch Professor Flechsig[1]) in Leipzig nachgewiesen und umgrenzt worden. Er nennt sie geistige Centren, Assoziations- oder Denkorgane. »Sie sind die Träger von allem, was wir Erfahrung, Wissen und Erkenntnis, was wir Grundsätze und höhere Gefühle nennen.« Jede willkürliche Bewegung unserer Sprachorgane, unseres Rumpfes und seiner Glieder, ist wieder an andere Regionen unserer Grosshirnfläche gebunden, an die motorischen Bezirke. So liegt das Broca'sche Sprachzentrum in der dritten Stirnwindung, das Centrum der Willkürbewegungen des Rumpfes und seiner Glieder längs der Zentralfurche.

Je höher eine geistige Thätigkeit steht, umsomehr Elemente dieser Bezirke versetzt sie dabei in Thätigkeit. Als Beispiel für

[1]) Gehirn und Seele, Dr. P. Flechsig, Leipzig, Veit u. Comp. 1896.

Digitized by Google

diese mannigfaltige Verflechtung will ich noch zeigen, welch ungemein zusammengesetzte Nervenprozesse sich beim doch so einfach erscheinenden Diktatschreiben abspielen. Damit das Vorgesprochene deutlich gehört werde, ist eine Bahnung der akustischen Nervenfasern nach dem Gehörzentrum nötig. Damit die Wortklänge sachlich verstanden werden, müssen die Gehörsempfindungen Erinnerungsbilder wachrufen durch Bahnung associativer Fasern nach anderen Sinnescentren. Der Lehrer verlangt ein artikuliertes Nachsprechen. Das gewöhnliche Sprechen ist zu einer automatischen Bewegung geworden, das auch ohne bewussten Impuls des motorischen Sprachzentrums erfolgt. Wird aber der Gewohnheit des Kindes zuwider ein scharfes Artikulieren verlangt, so macht das auch eine willkürliche Bahnung vom Broca'schen Centrum aus nötig. Das Kind muss sich ferner des optisch-taktilen Schriftbildes der deutschen Kurrent- oder Lateinschrift erinnern. Das setzt die Erregung gewisser Ganglienzellen jenes Wahrnehmungsfeldes voraus, wo die Empfindungen der Muskelnerven des lesenden Auges gedächtnissmässig lokalisiert sind. Man könnte jenes Rindenfeld das Centrum für Buchstabenformen nennen. Dass es besonders geübt und ausgebildet werden muss, beweisen solche Erscheinungen, dass selbst ältere Kinder sich zuweilen nicht auf selten gebrauchte Formen des deutschen Alphabets, wie y und q besinnen können. Das Kind muss sich auf orthographische Regeln besinnen; es hat zu überlegen, ob der Wortklang »fällt« die Thätigkeit »fallen« bezeichnet oder das Sinnending »Feld«. Das setzt wiederum Bahnung associativer Fasern voraus. Der Satz soll endlich niedergeschrieben werden. Es giebt im Gehirn ein Schreibzentrum, woselbst die Muskelempfindungen der schreibenden Hand lokalisiert sind, die sich beim Schreibenlernen einer jeden Buchstabenform dem Gedächtnisse einprägten. Von hier aus müssen nun motorische Impulse auf langem Wege endlich in die motorischen Nerven der Finger gelangen und hier jenes feine Muskelspiel veranlassen, das zum Schreiben nötig ist. Auch dieser Vorgang vollzieht sich bei geläufiger, gewohnheitsmässiger Schrift automatisch; besondere Aufmerksamkeit ist sofort nötig, wenn das Kind auch auf die Form der Buchstaben oder auf die Feder- und Körperhaltung achten soll. Alle diese Prozesse, von denen jeder einzelne ungezählte Tausende von Nervenzellen in Thätigkeit setzt, müssen eine gewisse Zeitdauer in dem Blickpunkte des Bewusstseins stehen, soll das Diktat tadellos sein. In dem Masse, als einer oder mehrere dieser Prozesse versagen, müssen sich Fehler einstellen. Aufmerken setzt also immer als physiologische Bedingung einen erhöhten Erregungszustand bestimmter Teile unseres Nervensystems voraus.

Aber jede geistige wie körperliche Arbeit ermüdet. Auch die Ermüdung, die körperliche wie geistige, beruht auf einem physio-

Digitized by Google

logischen Vorgange. Die Physiologen haben die Ermüdungserscheinungen zuerst am Muskel studiert.[1])

Wer den Arm vorhebt und in dieser Haltung ruhig verharrt, dem wird nach einiger Zeit der Arm schwer; er wird anfangen zu schmerzen, zu zittern und endlich trotz äusserer Willensanstrengung ermattet niedersinken. Die Muskelzellen haben nämlich ihre aufgespeicherte Energie verbraucht, sie haben in sich chemische Zersetzungen gebildet, die man als Ermüdungsstoffe bezeichnet. Unter diesen ist eine der häufigsten und bekanntesten die Milchsäure, dieselbe Verbindung, die sich in sauer werdender Milch bildet. Diese Ermüdungsstoffe wirken wie Gift. Sie müssen vom Blute fortgeführt, von der Leber zerstört und von der Niere ausgeschieden werden. Wenn diese Zerfallstoffe sich in irgend einem Organe unseres Körpers, sei es in der Muskel- oder Nervenzelle anhäufen, so fühlen wir uns ermüdet; wächst die Anhäufung weiter, so tritt Ermattung, endlich Erschöpfung ein und nimmt die Form einer Krankheit an. Überanstrengung des ermüdeten Gehirns führt daher zuletzt zu schwerer Erkrankung. Wie aber eine abgelaufene Uhr aufgezogen werden muss, so muss auch in der Muskel- wie Nervenzelle die Spannkraft neu ersetzt werden, ehe die Muskel oder die Nervenbahn wieder arbeitsfähig wird.

Irgend welche, bisher noch unbekannte Energie muss durch Zuleitung arteriellen Blutes in der Zelle neu gebildet werden. Ungleich langsamer als der Verbrauch vollzieht sich der Ersatz, langsamer als die Muskelzelle stärkt sich die erschöpfte Hirnzelle. Fortführung der Ermüdungsstoffe und Neubildung der Spannkraft verlangt eine starke Blutzirkulation im Gehirn. Das Denken macht den Kopf heiss, die Füsse kalt. Das Gehirn wiegt etwa $^1/_{40}$ des Körpers und verbraucht bei seiner normalen Thätigkeit das 7—8 fache der Blutmenge, die eine gleich schwere arbeitende Muskelmasse verbraucht. Das Gehirn ist sehr leicht durch eine Ernährungsstörung seiner Zellen in seiner Thätigkeit zu unterbrechen. Wenn nur für wenige Sekunden die zum Gehirn strömende Blutmenge sich verringert, schwindet das Bewusstsein. Dagegen kann sich ein Muskel noch 20 Minuten nach Unterbrechung seiner Blutzirkulation bewegen. Diese Thatsachen beweisen, dass das Gehirn unter allen Organen des regsten und schnellsten Stoffwechsels bei seiner Thätigkeit bedarf.

Wesentlichen Einfluss darauf, wie rasch die Ermüdung eintritt, hat die Übung. Das im Denken ungeübte Kind ermattet viel rascher als etwa der geübtere Kamerad oder der Lehrer. Der Turiner Physiolog Mosso, der über die Ermüdung eingehende und interessante Studien angestellt hat, führt hierzu folgendes Beispiel

[1]) Mosso, Die Ermüdung, Leipzig, Hirzel, p. 104 ff.

Digitized by Google

an: Ich wandte mich an meine Freunde unter den Offizieren, um Angaben über die Phänomene der Ermüdung zu erlangen, wie sie bei den Soldaten, wenn sie lesen und schreiben lernen, zu beobachten sind. Oberst Airaghi schrieb mir: Ich habe öfter sehr starke Soldaten im Klassenexamen gesehen, die, wenn sie Zeugnis ablegen sollten, dass sie lesen und schreiben könnten, wodurch sie ihre frühere Entlassung erlangen konnten, mit der Feder in der Hand dicke Tropfen schwitzten, die auf das Papier fielen. Einen Soldaten sah ich in Lecce während des Examens in Ohnmacht fallen, und nachdem er sich erholt hatte, um einen zweiten Versuch bitten, aber an der Thür beim Anblick von Papier und Büchern wurde er wieder blass und fiel von neuem in Ohnmacht.[1])

Wenn aber beharrliche Übung von genügenden Erholungspausen unterbrochen wird, noch ehe die Spannkraft völlig verzehrt war, so ist solche Übung zur Bildung von geistiger wie körperlicher Kräfte nicht nur das ausgezeichnetste, sondern auch das natürliche und einzige Mittel. Wie fest durch fortwährende Übung ein geistiger Prozess dem Nervensystem sich einprägen kann, zeigt das Sprechen. Wie mühsam ist anfangs das Erlernen der Sprache und wie automatisch funktioniert später dieses komplizierte Merksystem. Die physiologische Erklärung liegt in der Annahme, dass jede Thätigkeit eines Ganglions eine Strukturveränderung zurücklässt und dass diese Übungsdispositionen sich um so fester organisieren, je öfter demselben Ganglion dieselbe Erregung zugeleitet wurde.

II.

Um nun ein bestimmtes Mass dafür zu gewinnen, wie lange ein Kind mit ungeschwächter Spannkraft, also mit voller Aufmerksamkeit, geistig thätig sein könne, hat man experimentelle Untersuchungen angestellt.

Die ersten dieser Versuche nahm der russische Irrenarzt Sikorsky in Kiev vor. Er gab Schülern zu Beginn des Unterrichts und nachmittags am Schlusse desselben, also nach einer 4—5 stündigen Arbeitszeit, ein kurzes Diktat. So verschaffte er sich als Unterlage seiner Vergleichung 1500 Diktate mit 40000 Buchstaben. Ein Vergleich derselben ergab, dass die Diktate zum Schlusse des Unterrichts durchschnittlich 33% Fehler mehr als die ersteren aufwiesen. Wesentlich genauere Untersuchungen nahm Oberrealschulprofessor Dr. Burgerstein in Wien vor[2]). Er stellte 4 Gruppen ganz einfacher Additions- und Multiplikationsaufgaben zusammen; jede Gruppe umfasste 20 Aufgaben, deren Ausrechnung etwa 10 Minuten beanspruchte. Nach Lösung jeder

[1]) A. Mosso, Die Ermüdung, p. 121.
[2]) Die Arbeitskurve einer Schulstunde, Hamburg und Leipzig, Leop. Voss. 1891.

Aufgabengruppe traten 5 Minuten Pause ein, die zum Einsammeln der gelösten und zum Verteilen der nächsten Gruppe benutzt wurde. So dauerte jede Versuchsarbeit 55 Minuten. Auf diese Weise wurden meistens in der 1. Lehrstunde 162 Kinder geprüft, und zwar die Bürgerschülerinnen einer 4. und 5. Klasse im durchschnittlichen Alter von 11—12 Jahren und Realschüler einer 1. und 2. Klasse im durchschnittlichen Alter von 12—13 Jahren. Die Beobachtungen zeigten eine überraschende Übereinstimmung der Resultate.

Zunächst liess sich infolge zunehmender Übung ein Anwachsen der Arbeitsgeschwindigkeit um 39,9% nachweisen. Allein die fortschreitende Arbeitsübung fand einen mächtigen Gegner in der noch rascher anwachsenden Ermüdung, welche sich durch ein Sinken der Arbeitsleistung bemerkbar machte. In der 4. Klasse blieben bereits vom 1. zum 2. Zeitstücke Schülerinnen zurück, in der 5. Klasse vom 2. zum 3., in der 1. Klasse der Realschule vom 3. zum 4. Im ganzen liessen 43% (nämlich 70 von 162 Kindern) gegen Schluss der 1. Stunde ein deutliches Sinken ihrer Arbeitsleistung erkennen. Die ersten Anzeichen einer Ermüdung begannen sich schon am Ende der 1. Viertelstunde bei den 11-jährigen Schülerinnen leise zu zeigen. Zugleich trat auch eine Entwertung der Qualität auf, insofern sich die Fehler anhäuften. Von der 1. zur 4. Rechengruppe vermehrten sich die Fehler um 177,3% und die angebrachten Verbesserungen um 194%. Am deutlichsten zeigte sich die Verschlechterung in der 3. Viertelstunde.

Die Ermüdung von Schulkindern untersuchte auch Dr. Höpfner in Berlin[1]) Seine Beobachtungen stellte er an in einer Schulklasse mit 46 Knaben im Durchschnittsalter von 9 Jahren. Die Kinder waren der Mehrzahl nach Söhne von Handwerkern wie bei unsern Bezirksschulen. Das Diktat bestand aus 19 Sätzen, von denen jeder durchschnittlich 30 Buchstaben umfasste. In den ersten 4 Sätzen zeigte sich ein Sinken der Fehler von 0,936% auf 0,641% (Fehler in Prozenten der Buchstaben), sodann ein Steigen bis auf 6,426%.

Da hierbei der Einwand gerechtfertigt ist, dass eine ungleiche Verteilung innerer Diktatschwierigkeiten die Ursache dieser Fehlerzunahme sei, sonderte Höpfner alle Fehler aus, wobei Hauptwörter mit kleinem, Thätigkeits- und Zeitwörter mit grossem Anfangsbuchstaben geschrieben worden waren und unterwarf sie derselben statistischen Berechnung.

Auch hierbei zeigte sich, dass die Fehlerprozente um eine fast konstante Grösse wuchsen, von 1—14%; bei je 4 Sätzen um 3%.

---

[1]) Über die geistige Ermüdung von Schulkindern. In der Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Band VI, Heft 2 u. 3. Hamburg und Leipzig, Leopold Voss, 1893.

Digitized by Google

Auch auf dem 3. internationalen Psychologenkongress zu München wurde über die Ermüdung der Jugend verhandelt.

Lehrer Friedrich aus Würzburg sprach über seine Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder.

Er verwendete dazu einerseits Additions- und Multiplikationsaufgaben, andererseits Diktate von je 12 Sätzen mit annähernd gleicher Buchstaben- und Satzzeichenzahl sowie von annähernd gleichen orthographischen Schwierigkeiten.

Jedes Diktat dauerte 30 Minuten. Geprüft wurden 51 Volksschüler im Durchschnittsalter von 10 Jahren. Friedrich liess die Aufgaben zu allen möglichen Unterrichtszeiten lösen und erhielt beim Diktatschreiben folgende Resultate:

Zeit der Untersuchung.	Fehlermittel.	Fehlerfrei arbeitende Schüler.
a) Vormittags:		
Vor der 1. Unterrichtsstunde	0,6	37
Nach der 1. Unterrichtsstunde	1,1	31
Nach der 2. Stunde; zwischen 1. u. 2. Stunde je 8 Minuten Pause	2,0	18
Zur selben Zeit, aber ohne Pause	2,6	14
Nach der 3. Stunde; zwischen 1. u. 2. Stunde je 15 Minuten Pause	1,8	18
Nach der 3. Stunde; nur nach der 2. Stunde 15 Minuten Pause	2,9	12
Nach der 3 Stunde, ohne jede Pause	3,1	10
b) Nachmittags:		
Vor der 1. Stunde	0,6	33
Nach der 1. Stunde	2,4	15
Nach der 2. Stunde; zwischen 1. u. 2. Stunde je 15 Minuten Pause	1,7	23
Nach der 2. Stunde ohne vorherige Pause . . .	3,2	10

So zeigte sich auch hier, dass die längere Unterrichtsdauer die Leistungsfähigkeit der Schüler herabsetzt und dass sich die eingetretene Ermüdung kund giebt in einer Verschlechterung der Arbeit, indem die Fehlerzahl zunimmt, die Zahl der fehlerlos arbeitenden Schüler abnimmt.

Professor Ebbinghaus aus Breslau führte auf derselben Versammlung »eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern« vor.

Ebbinghaus nahm ein Lesestück her, das dem Verständnisse der Schüler angepasst war, und liess Laute, Silben oder Wörter aus, die vom Schüler ergänzt werden mussten, z. B. Sie suchten auf dem Schlachtfelde T— und V— auf.

Diese Untersuchungen führte Ebbinghaus an einem Gymnasium und einer höheren Mädchenschule aus. 11000 Einzelarbeiten lagen zur Vergleichung vor.

Ohne genauere Zahlen der Untersuchung angeben zu können, kann ich nur als Gesamtergebnis mitteilen, dass Kinder der unteren Klassen auffallend schnell ermüdeten, dass bis gegen das 10. Lebensjahr die Mädchen hinter gleichalterigen Knaben zurückblieben, sich ihnen dann aber näherten und im letzten Schuljahre wieder abfielen.

Das Gesamtresultat aller dieser Untersuchungen bestätigt also die Burgerstein'sche Arbeitskurve: Infolge der Übung steigt anfangs die Arbeitsleistung, sinkt aber nach Eintritt der Ermüdung rasch abwärts und zwar nach den Versuchen Burgersteins im 3. Viertel der Lehrstunde, nach ähnlichen Versuchen Dr. Gustav Richters in Jena [1]) bei 10—11-jährigen Quintanern im 2. Drittel der Stunde, bei 12—13-jährigen Untertertianern im letzten Drittel, bei 13—15-jährigen Obertertianern erst in der 5. Unterrichtsstunde, aber bereits im 1. Fünftel derselben.

Man sage nicht, soviel habe man ungefähr auch vorher ohne diese Versuche gewusst; denn diese Versuche sind angestellt worden mit Kindern verschiedenen Alters und Geschlechts, an verschiedenen Schularten, an ganz verschiedenem Stoffe, von verschiedenen Männern. Immer hat sich die Arbeitskurve als eine anfängliche Steigerung und als ein späterer Abfall wiederholt. Man hat zwar gewusst, dass Kinder durch den Unterricht ermüden, aber der Massstab hierfür war nur eine ungefähre subjektive Schätzung. Durch die vorliegenden Untersuchungen hat man einen objektiven Massstab gewonnen, an dem sich die Arbeitskraft jederzeit vor- und nachmessen lässt.

Auch Dr. Kraepelin,[2]) Professor der Physiatrie in Heidelberg, hat derartige Untersuchungen und zwar mit Studenten und Assistenten angestellt. Er liess neben anderen Versuchen auch einstellige Ziffern auf eigens dazu vorgedruckten Formularen addieren und zwar ohne Unterbrechung längere Zeit bis zu mehreren Stunden. Alle 5 Minuten ertönte ein Glockensignal; dann machte die Versuchsperson einen Strich unter der zuletzt addierten Zahl, damit sich später feststellen liess, wieviel Zahlen in je 5 Minuten von den einzelnen Personen addiert wurden.

Auf Grund dieser eigenen Untersuchungen wie derjenigen Sikorskys, Burgersteins und Höpfners entwirft nun Kraepelin von dem Zustande der Schulkinder während des Unterrichts folgendes Bild:

---

[1]) Unterricht und geistige Ermüdung, Halle, Waisenhaus 1895, p. 27.
[2]) Über geistige Arbeit, Dr. Emil Kraepelin. Jena, Gustav Fischer. 1894.

Digitized by Google

»Da bei 12-jährigen Schülern schon eine einfache Arbeit von kaum $^1/_4$ stündiger Dauer die ersten Anzeichen der Ermüdung erzeugt, so muss ein mehrstündiger, nur durch ganz kurze Pausen unterbrochener Unterricht sehr bald zu völliger geistiger Erschöpfung führen. Die Anspannung der Aufmerksamkeit dauert viel zu lange, die Erholungszeiten sind viel zu kurz, als dass auch nur entfernt die gesunde Leistungsfähigkeit aufrecht erhalten werden könnte. Abgesehen vom ersten Teil der ersten Stunde befindet sich der Schüler dauernd in einer Ermüdungsnarkose, welche ihn unfähig macht, seine natürlichen Kräfte zur Erfassung des Unterrichsstoffes auszunützen. Selbstverständlich tritt dieser Zustand bei verschiedenen Schülern und Altersstufen mit verschiedener Schnelligkeit ein, aber von den jüngeren ist nahezu die Hälfte gegen das Ende der 1. Stunde bereits derartig geistig erschöpft, dass auch die mächtigen Übungseinflüsse nicht mehr imstande sind, die fortschreitende Abnahme ihrer Leistungsfähigkeit zu verdecken.

Allein, so fährt Kraepelin fort, das hier entworfene Bild ist viel zu düster gemalt. So wäre es nur, wenn die Schule wirklich erreichen würde, was sie mit allen Mitteln erstrebt. Zum Heile für unsere heranwachsende Jugend hat die gütige Natur ihr ein Sicherheitsventil gegeben, dessen Wert nicht hoch genug gepriesen werden kann, — das ist die Unaufmerksamkeit.[1])

III.

Gegen diese Folgerung Kraepelins wendet sich nun Gymnasialdirektor Dr. G. Richter in Jena in seiner Schrift: Unterricht und geistige Ermüdung, eine schulmännische Würdigung der Schrift Kraepelins »Über geistige Arbeit.« Die Schlussreihe Kraepelins[2]) beruhe insofern auf einem fehlerhaften Ansatze, als die Versuchsarbeiten über Ermüdung einer normalen Schularbeit durchaus nicht gleichwertig seien.

Zunächst sei klar, dass die geschilderten Versuchsarbeiten das Denken des Schülers immer in derselben Richtung in Anspruch nähmen. Es seien immer dieselben Nervenbahnen, dieselben Ganglienzellen, die in ununterbrochener Thätigkeit gehalten würden. Darin aber liege der Grund, weshalb nichts ermüdender wirke als einförmige geistige Anstrengung. Ein interessanter Unterricht strenge weniger an als ein langweiliger. Zweitens aber zwängen solche Arbeiten alle Schüler gleichzeitig zu demselben Grade der Anspannung. Endlich nötigten sie die Schüler während der ganzen

---

[1]) Eine Darstellung und Beurteilung der neuesten Untersuchungen über die Ermüdbarkeit der Kinder bietet Verfasser Dr. Kraepelin in seiner Schrift: Zur Überbürdungsfrage. Jena, Fischer 1897.

[2]) A. a. O. p. 13 ff.

Dauer der Arbeit zu einer ganz bestimmten, die Ermüdung steigernden Körperhaltung.

Das wirkliche Durchschnittsbild des Schulunterrichts sei bei verständiger Handhabung ein wesentlich anderes. Der Wechsel der Unterrichtsfächer übe auf die geistige Thätigkeit einen wohlthuenden Einfluss aus. Ein verständiger Direktor werde Fächer, die vorwiegend abstrakte Denkfähigkeit fordern, durch solche unterbrechen lassen, in denen die aufnehmende Thätigkeit vorwiege, wie etwa Geschichte, oder in denen ein Naturobjekt beobachtet oder eine Kunstübung betrieben werde Er werde nicht dulden, dass mit den Kindern stundenlang nur Grammatik oder nur Kopfrechnen getrieben werde. Ein Lehrer, der so unverständig handle, treibe Unfug und müsse zurechtgewiesen werden. Auch jede einzelne Unterrichtsstunde biete in sich schon einen sehr mannigfachen Wechsel geistiger Thätigkeiten. Im Deutsch werde etwa ein Gedicht behandelt. Da mache sich erst eine Vorbereitung nötig; dann folge die stückweise Darbietung, die Erläuterung des einzelnen nach Inhalt und Form, die Betrachtung der fortschreitenden Handlung, endlich die zusammenfassende Anschauung des Ganzen, die Übung in ausdruckvollem Vortrage; und in solchem Wechsel liege Erholung. Die tauglichsten Lehrer seien (nach Mosso) die, welche niemals übermässig eine Gehirnregion ihrer Schüler ermüden und dabei verstehen, deren Aufmerksamkeit einmal hier- und einmal dorthin zu lenken, damit dieselbe ruhen und dann gekräftigt auf den eigentlichen Gegenstand zurückkommen könne.

Ebenso zeige der Unterricht in den meisten Stunden eine gewisse Abwechselung in der Körperhaltung. Aufstehen und Niedersetzen, Hervortreten an die Wandtafel, auch kleine Ruhepausen mit leichten Freiübungen bei geöffneten Fenstern und dergl. brächten Erholung und Abwechselung. Das düstere Bild, welches Professor Kraepelin von dem Schaden entworfen habe, der der lernenden Jugend durch den heutigen Schulbetrieb zugefügt werde, stimme nicht mit der Wirklichkeit überein.

Der gelehrte, aber dem Schulleben fernstehende Naturforscher habe aus richtigen Thatsachen unrichtige Folgerungen abgeleitet, weil er die Arbeitsbedingungen jener Versuchsstunden den Arbeitsbedingungen des Unterrichts überhaupt gleichsetze. Ähnliche Untersuchungen, die mit Schülern des Jenaer Gymnasiums angestellt wurden, bestätigten zwar die Ergebnisse der Experimente Kraepelins, Burgersteins u. s. w.; aber es sei nicht zu erweisen, dass der bestehende Schulbetrieb die Schüler alltäglich bis zur vollen geistigen Erschöpfung in Anspruch nehmen müsse, um die gesteckten Bildungsziele zu erreichen. Dass die geistige Frische der Schüler gegen Ende der Unterrichtszeit eine geringere sei als zu Anfang, sei eine natürliche und unbedenkliche Erscheinung, welche durch den freien Nachmittag schnell und leicht überwunden würde.

Gymnasialdirektor Dr. Richter beschränkt sich bei seiner Widerlegung Kraepelins auf die höheren Schulen. Inwieweit seine Ausführungen innerhalb dieser Grenzen richtig sind, lasse ich gänzlich ausserhalb meiner Beurteilung liegen. Dagegen will ich untersuchen, ob die Beweisführung Dr. Richters auch innerhalb meines eigenen Arbeitsgebiets und Erfahrungskreises zutreffend ist, ob also die geistige Belastung unserer Bezirksschüler im Gleichgewichte steht mit ihrer Tragkraft. Da gilt es zu allernächst, die geistige Belastung des Bezirksschülers durch seine tägliche Schularbeit zu messen an dem Massstabe, der durch Versuche über Ermüdung gewonnen worden ist.

Kraepelin stellte seine Versuche an Studenten an, Burgerstein an 11—13-jährigen Kindern; beide verlangten bei ihren Arbeiten nur ein Zusammenzählen reiner Einer und das Beherrschen des kleinen Einmaleins. Die Versuchsarbeiten lagen also ganz und gar im Bereiche eines geläufigen, mühelosen Könnens, so dass die geistige Anstrengung sehr gering war. Dagegen müssen unsere 10-jährigen Bezirksschüler im 2. Halbjahre sich den unendlichen Zahlenraum erarbeiten, sie müssen vielstellige Zahlen nach Diktat niederschreiben, müssen solche Grössen nicht nur zusammenzählen und abziehen, sondern auch mit zwei- oder dreistelligem Multiplikator vervielfältigen und mit eben solchem Divisor teilen. Da sind Schwierigkeiten zu überwinden, denen manch 10-jähriger Schüler nicht gewachsen ist. Noch 11—12-jährigen Schülern von mittlerer Begabung fiel es sehr schwer, sich ein begriffliches Verständnis der Million zu erwerben, obgleich dieser Zahlenraum auf anschaulicher Grundlage durch ein vergleichendes Betrachten und Aufbauen seiner niederen Einheiten vorgeführt wurde. Die Aufgabe 99999+24 hatten bei einem mündlichen Prüfungsrechnen von 30 Schülern des 6. Schuljahrs 20 falsch. Ob nun mündlich oder schriftlich gerechnet wird, oder ob eine biblische Geschichte einzuprägen, ein Spruch zu memorieren, ein Diktat zu schreiben oder ein Aufsatz anzufertigen ist, in jedem Falle ist die Arbeit anstrengender als die jener Versuchsarbeiten. Je mehr bei einer Arbeit die Gedanken zusammengenommen werden müssen, je mehr sich dabei das Bewusstsein konzentriert, um so anstrengender und ermüdender ist diese Arbeit, namentlich bei Kindern, weil diese ihre Gedanken noch wenig in der Gewalt logischer Zucht haben. Je mechanischer eine Arbeit abläuft, um so weniger ermüdet, um so leichter fällt sie und ist schon deshalb Kindern lieber als jene. Man wendet nun dagegen ein, diese Arbeiten möchten anstrengender sein, aber nicht ermüdender; denn es sei eine Thatsache, dass ein interessanter Unterricht die Kinder weniger ermüde als ein langweiliger. Dieser Einwand erfordert, das Verhältnis zwischen Ermüdung und Interesse zu zergliedern. Ermüdung wird dadurch hervorgerufen, dass durch Arbeit der Nervenzelle infolge chemischer

Zersetzung Ermüdungsstoffe gebildet werden. Da nun jeder interessante Unterricht die Aufmerksamkeit scharf anspannt, also das Nervensystem in erhöhte Erregung versetzt, muss es auch eine Bildung der Ermüdungsstoffe beschleunigen, also rascher ermüden als eine Arbeit, welche die Aufmerksamkeit weniger beansprucht, die schon bei geringerer Erregung möglich ist. Anspannung und Abspannung der Kräfte stehen in geradem Verhältnisse zu einander. Wie löst sich aber dann der Widerspruch, dass ein interessanter Unterricht ermüden soll, während wir uns nicht ermüdet fühlen? Diese Frage werde ich an anderer Stelle meines Vortrages erledigen. Vorläufig soll gezeigt werden, welchen Einfluss die Langeweile auf die Ermüdung hat.

Langeweile kann, muss aber nicht ermüden. Sie wird stets dann ermüden, wenn der Schüler gezwungen wird, trotz Langerweile aufmerksam zu folgen; denn hierbei hat er eine doppelte Anstrengung nötig. Während nämlich das Interesse eine unwillkürliche Bahnung seiner Nervenzellen bewirkt, müssen sie bei Langerweile willkürlich gebahnt werden. Willkürliche Anspannung ist anstrengender als unwillkürliche. Zu dieser einen Anstrengung der willkürlichen Bahnung tritt die zweite, dass andere Reize in ihrer störenden Thätigkeit willkürlich gehemmt werden müssen. Bei interessantem Unterrichte sieht der Schüler die Fliege gar nicht, und wenn er sie doch sieht, beachtet er sie nicht; bei langweiligem Unterrichte dagegen muss er sich Gewalt anthun, die Augen davon wegzuwenden.

Für die Ermüdung ist aber ausser der Schwierigkeit auch die Menge des Arbeitsstoffes, der im Laufe des Jahres bewältigt werden muss, von wesentlichem Einflusse. Diese Erörterung macht ein Eingehen auf die uns vorgeschriebenen Lehrziele notwendig. Da sind nun dem 6. Schuljahre bei wöchentlich zweistündigem Unterrichte 70 biblische Geschichten des A. T. und 50 des N. T. zugewiesen. Dazu gehören 65 Sprüche, von denen 13 neu auftreten, und 29 Liederstrophen, darunter 17 unbekannte. Da bereits im 4. Schuljahre eine zusammenhängende Darstellung der alttestamentlichen und im 5. Schuljahre eine solche der neutestamentlichen Geschichten gegeben worden war, so soll im 6. Schuljahre ein Überblick und eine Zusammenfassung nach Hauptabschnitten und Hauptpersonen gewonnen worden. Eine solche Behandlungsweise setzt aber voraus, dass der Schüler die einzelne Geschichte wenigstens ihren Hauptgedanken nach darstellen könne. Der Durchschnittsschüler leistet das aber nicht. Will nun der Lehrer bei dieser Behandlung zugleich der Pflicht genügen, allgemein anerkannte und unerlässliche methodische Grundsätze zu beachten, so erwächst ihm wie den Schülern eine nicht zu bewältigende Arbeitslast. Im 7. Schuljahre sollen in 10 Stunden a) die Staatsgebäude unserer Stadt, b) die der städtischen Verwaltung, c) die

Digitized by Google

Kirchen und höheren Schulen Gegenstand unterrichtlicher Belehrung sein, wobei die Bedeutung der staatlichen und kommunalen Einrichtungen für das Wohl des Ganzen wie Einzelnen genau nachzuweisen ist.

Die nächsten 16 Stunden sind der allgemeinen Betrachtung Amerikas, Asiens, Afrikas und Australiens nach Grösse, Grenzen, Meeresteilen u. s. w. gewidmet.

Die folgenden 42 Stunden werden gefüllt durch die politische Betrachtung der europäischen Länder mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands, dessen einzelne Staaten nach Grösse und Einwohnerzahl einzuprägen sind.

Die letzten 12 Stunden nimmt die mathematische Geographie in Anspruch, wobei die Bewegung der Erde um die Sonne, die Entstehung der Jahreszeiten, der Mondlauf und die Finsternisse verständlich gemacht werden sollen.

Diese zwei Belege mögen genügen; denn Sie wissen, dass uns der Lehrstoff mit vollem, ja mit geschüttelt und gerüttelt vollem Masse zugemessen ist.

Nun muss sich aber alles Wissen und Können in den Zellen des Grosshirns organisieren; alle Vorstellungen müssen in Wahrheit in Fleisch und Blut übergehen. Zu solcher Bildung ist aber vor allem Zeit nötig. Aber die Fülle des Stoffes steht in einem Missverhältnisse zur gegebenen Zeit. Je mehr Stoff nun in einer Lehrstunde bewältigt werden muss, um so rastloser muss vorwärtsgeeilt, um so seltener kann ein geistiges Stillestehn gewährt, um so rascher muss die vorhandene Spannkraft erschöpft werden.

Die schon darin begründete übermässige Belastung wird noch durch einen weiteren Faktor gesteigert, nämlich durch die darausfolgende methodische Behandlung des Stoffes. Kinder des 6. Schuljahres sollen von Ostern bis Pfingsten, also in 12 Unterrichtsstunden, 28 biblische Geschichten, nämlich die der Urzeit des Volkes Israel, der Erzväter und die über Moses bis zur Gesetzgebung am Sinai betrachten. Wie oft kann dann der Lehrer mit seinen Schülern betrachtend stille stehen, damit sich das Kind die Sachlage anschaulich vorstelle, damit es sich vertiefe in das Innenleben der Persönlichkeit und sich besinne auf sein eigenes Ich, um aus eigenem Ich des fremde zu verstehen und zu beurteilen. »Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben. Willst du die andern verstehn, blick in dein eigenes Herz.« Dies ist der einzige Weg, damit sich aus einem sittlich-religiösen Wissen das Gewissen bilde. Wie muss aber ein Unterricht verfahren, der das aufgegebene Pensum aufarbeiten will?

Da soll sich der Schüler bis zur nächsten Stunde den aufgegebenen Stoff einprägen. Selbständig erzählen können aber in der nächsten Stunde nur die, die mit einem guten Gedächtnisse

Digitized by Google

begabt und fleissig gewesen sind. Sie erzählen auch lehrplangemäss, nämlich möglichst wortgetreu, dies jedoch nur deshalb, weil sie die Geschichten wirklich memoriert haben, und das mussten die Kinder, weil ihre Sprachbildung zu einer selbständigen Darstellung nicht ausreichte, eine solche durch den vorangegangenen Unterricht auch nicht angestrebt werden konnte.

Der Mehrzahl der Schüler muss der Stoff aber abgefragt werden; die Fragen müssen oft sehr eng gehalten werden; die Antworten sind oft sehr dürftig und leer.

Über solch unbildsamer Arbeit ist aber schon ein gut Teil der Stunde verflossen, und die Zeit drängt, den Memorierstoff anzuschliessen. Dieser aber bietet neue Schwierigkeiten sachlicher und sprachlicher Art. Noch ehe man diesen recht zu Leibe gehen konnte, ehe die Kinder dabei selbst Hand anlegten, ist die verfügbare Zeit dahin. Der Spruch wird dem Hausfleisse zum Memorieren überwiesen, um in der nächsten Stunde überhört zu werden. »Wieviele treffliche Sprüche nehmen sie alle mit fort aus der Schule, ja aber meist nur im Gedächtnis und im vornehmen Hochdeutsch! Daher nicht oder nur halb verstanden, erfasst, verdaut. Und in dem Augenblicke nachher, wo ein Spruch, ein hochdeutscher Schulgedanke sie schützen und retten könnte vor einem Schritte vorwärts ins Böse, oder sie und andere mit ein Stück heben könnte ins Reinere hinauf, da fehlt der Spruch; denn er wirkt nicht aus dem Kopfe herunter ins Gemüt, in dem nun einmal das Ich sich entwickelt. Dafür giebt den Ausschlag im besten Falle ein Sprichwort, öfter aber ein Kraftwort, das sie wirklich ganz erfasst haben, das ihnen aus ihrem Lebenskreise gekommen, in der vertrauten Mundart und gewöhnlich in geistreicher Schärfe und wahrem Witz, wie sie leider auch die bösen, ja sie besonders, an sich haben. Bei denen aber wirklich da ein Schulspruch wirkt, das sind sicher solche, die von Natur sinniger und denkender in jener Vermittlung weiter gekommen sind, die ihnen der Lehrer zur eigenen Besorgung überliess. Ja, diese Vermittelung und dieses stille Leben des Gemüts, sie sind die wichtigsten Aufgaben der Schule, Aufgaben von unermesslicher Wichtigkeit!«[1])

Durch ein solches Vorwärtsdrängen wird der natürliche Entwicklungsgang alles Lernens gestört. Die einzelne Entwicklungsstufe, sei es nun das Anschauen, das Vergleichen, das Verallgemeinern oder das Anwenden hat zur vollen Entfaltung innerhalb des kindlichen Geistes nicht Zeit genug; vor allem leidet die ganze Triebkraft dieser Entwicklung, nämlich das Selbstfinden des Kindes, weil, um Zeit zu sparen, das Resultat meist nicht durch eigenes Überlegen der Kinder gefunden wird, sondern ihnen gegeben werden muss. Ohne Selbstdenken kein Ausreifen geistiger Früchte! Man

---

[1]) **Rud. Hildebrand, Vom deutsch. Sprachunterricht in der Schule, p. 66.**

Digitized by Google

verwechsle aber mit dieser geistigen Nachschöpfung ja nicht etwa die Täuschungen katechetischer Taschenspielerei!

Je weniger aber die einzelnen Entwicklungsstufen sich entfalten können, umsomehr geht der Bildungswert des Wissens verloren, weil statt des nährenden Inhalts das gehaltlose Wort gegeben wird, weil man den Kindern Steine statt des Brotes reicht.

Alles sich normal ausreifende Wissen prägt sich dem Gehirn infolge vielfacher Übung mit leichter Mühe von selbst ein. Die Vorstellungen organisieren sich in den Ganglienzellen so fest und sicher, dass sie nur durch Erkrankung derselben verloren gehen.

Ein unentwickeltes Wortwissen dagegen muss im Gedächtnisse durch ein mühevolles Auswendiglernen aufgespeichert werden. Und mit solch häuslicher Memorierarbeit werden unsere Bezirksschüler reichlich bedacht.

Wörtlich auswendig zu lernen sind zunächst die Katechismusstücke, die Sprüche und Gesangbuchslieder, ferner poetische und prosaische Lehrstücke für das Deklamieren, endlich auch der Text der einzuübenden Choräle und Volkslieder. Besonders wichtige Stellen biblischer Geschichten sollen ebenfalls wörtlich eingeprägt werden; da ausserdem deren Erzählen möglichst wortgetreu sein soll, gleicht es einem wörtlichen Auswendiglernen aufs Haar. Auch die Bibelkunde wird wohl hier und da ausser dem vorgeschriebenen Memorierstoffe vielleicht den und jenen Psalmen oder die und jene Prophetenstelle lernen lassen. Da ferner auf ein sicheres und präsentes Wissen selbst von Einzelheiten heutzutage viel Wert gelegt wird, kommt zu alledem noch hinzu eine reiche Fülle sogenannter Ergebnis- oder Merksätze, die oft ganz ansehnliche Bücher füllen, oder der Wissensstoff muss im Gedächtnis aufbewahrt werden in Form von Kartenskizzen, Übersichten, Tabellen. Wenn in 16 Stunden Asien, Amerika, Afrika und Australien im allgemeinen behandelt werden soll, so muss sich doch der Unterricht im wesentlichen nur auf das Einprägen von Namen und Zahlen beschränken. Die Schüler müssen sich aber auch auf die Lesestunde vorbereiten. Der Lehrer überzeugt sich bei Beginn derselben von ihrem Hausfleisse, indem er aus dem Gedächtnisse schwierige Wörter des Lesestücks anschreiben lässt, indem er die Kinder nach dessen Inhalte fragt. Es sind aber auch Exempel zu rechnen; die Stilarbeit ist im Tagebuche auszuarbeiten oder ins sogenannte gute Buch in Reinschrift niederzuschreiben. Das alles hat, von Strafarbeiten noch abgesehen, der Hausfleiss der Kinder an schulfreien Nachmittagen zu leisten. Unter den häuslichen Schularbeiten ermüden diejenigen das Kind am raschesten, bei denen es sich um ein Einprägen unverstandenen, trockenen Wissens handelt. Kraepelin zählt das Auswendiglernen zu den anstrengendsten geistigen Arbeiten. Bei seinen Untersuchungen darüber zeigten von 10 erwachsenen Personen 6 derselben schon nach der ersten

Viertelstunde die Anzeichen rasch zunehmender Ermüdung. Dieses Auswendiglernen geschieht derart, dass durch häufiges, meistens lautes Hersagen eine Reihe von Sprechbewegungen in derselben Weise eingeübt wird, wie man sich irgend eine Fingerfertigkeit geläufig macht. Jemehr sich die Verbindung der Wortfolge festigt, d. h. je ausgetretener die Bahnen vom Gehörs- und Gesichtszentrum aus nach dem Brocaschen Sprachzentrum und von da nach der Zunge und den übrigen Sprachorganen werden, um so gründlicher wird aller lebendiger Inhalt, der sich ursprünglich noch mit den einzelnen Worten verknüpfen mochte, zurückgedrängt. Das Kind büffelt zuerst und plappert hernach; das Überhören und Unterrichten wird zum öden Pauken; der Lehrer giebt seinen Erzieherberuf auf und sinkt zum mühseligen Tagelöhner, zum Fabrikarbeiter herab, und dies in dem Masse, als er einem Fronvogte gleich mit unerbittlicher Strenge das volle Mass der Ziegel erzwingt.

Zur Schwierigkeit des Unterrichtsstoffes, zum rastlosen Vorwärtsdrängen infolge der Stoffmenge, zu der Bürde der vielen Hausaufgaben und des übermässigen Auswendiglernens insbesondere kommen als weitere Belastungen hinzu die täglich 3–5 stündige Schularbeit, die bei 5 stündiger Dauer nur von 2 längeren Pausen von je 15 Minuten unterbrochen wird, die straffe Disziplin innerhalb der Lehrstunde wie Pause, das Missverhältnis zwischen körperlicher und geistiger Ausarbeitung und endlich die vielen Übel im Gefolge der wirtschaftlichen Not der Eltern unserer Schüler.

Nicht wenige unserer Kinder gehören zu den Armen an Körper und Geist infolge der Armut ihrer Eltern. Sie müssen im Morgengrauen Frühstück oder Milch austragen, nachmittags als Zeitungsträger oder Laufburschen ums tägliche Brot dienen. Die Gartenlaube brachte im vorigen Jahre einige Mitteilungen über die Frage: Wie schlafen unsere Kinder? Die statistische Erhebung über die Schlafräume einer Klasse mit 25 Schülern zeigte, dass diese 25 Kinder ihren Schlafraum mit noch 65 andern Personen teilten. Während für eine an Schlafgänger zu vermietende Schlafstelle 3 qm Bodenfläche und 10 cbm Luftraum gefordert werden, kamen dort durchschnittlich auf ein Kind 8,5 cbm, manche mussten sich sogar mit 5–3 cbm Luftraum begnügen. Dass viele Eltern unserer Bezirksschüler genötigt sind, ihre engen Wohnungen in den dumpfen Gassen des Stadtkerns teilweise als Schlafstellen zu vermieten, ist daraus zu ersehen, dass 1890 in Dresden 12 456 Schlafstellen vermietet waren. Wie essen unsere Kinder? Wie kleiden sie sich? Wie steht es um ihre körperliche Frische? Wieviel kränkliche, schwächliche, bleichsüchtige Kinder besuchen unsere Bezirksschulen? Aus pädagogischem Interesse müssten wir Lehrer über alle diese und ähnliche Fragen eine genaue Statistik erheben, weil sich daraus wichtige pädagogische Folgerungen über die unterrichtliche Belastung solcher Kinder ergeben.

Digitized by Google

IV.

Wenn es also wahr ist, dass viele unserer Bezirksschüler überarbeitet sind, so müssen sich doch auch die Symptome dieser Ermüdung zeigen. Der Sehende wird solche Anzeichen an zahlreichen Beispielen beobachten. Eine gewöhnliche Erscheinung ist die zunehmende Unruhe. Der Schüler gähnt, rutscht auf seinem Platze hin und her, kann die Hände nicht zusammengefaltet liegen lassen und wartet auf einen unbewachten Augenblick, sich Bewegung zu verschaffen.

Als natürliche Folge der Ermüdung zeigt sich zunehmende Unaufmerksamkeit trotz straffen Dasitzens und erzwungenen Händefaltens. Freilich kann man unaufmerksame Schüler immer wieder zur Mitarbeit ermuntern, sei es durch Strenge, durch freundliches Zureden, durch Anstachelung des Ehrgeizes oder durch interessanten Unterricht. Hierbei komme ich nun auf die Frage zurück, dass eine interessante Arbeit zwar den Schüler ermüde, dieser jedoch sich nicht ermüdet fühle. Eine Arbeit, die uns fesselt, verscheucht das Schlafbedürfnis und befähigt zu aussergewöhnlichen Anstrengungen. Da das Ermüdungsgefühl eine Schutzeinrichtung unseres Nervensystems ist, stellt es sich bereits dann ein, wenn der verfügbare Kraftvorrat noch nicht erschöpft ist. Daher können Willensanstrengung, Gemütserregung und Interesse das Gefühl der Ermüdung verdrängen und zu neuen Kraftanstrengungen befähigen. Thatsächlich ist aber die Ermüdung vorhanden und wird durch derartige Reizmittel nicht etwa abgeschwächt, sondern nur verdeckt, betäubt; unterdessen steigert sich die Ermüdung zur Ermattung, die dann plötzlich den Schüler überfällt, der sich dann durch nichts mehr anspornen lässt. Aber man sollte derartige Reizmittel, wie Erregung des Ehrgeizes, Lob und Tadel, oder Härte und Strenge, nur ganz ausnahmsweise anwenden; man darf auch den interessantesten Unterricht nicht über Gebühr ausdehnen, wenngleich die Schüler noch mehr hören und sehen möchten. Denn eine Arbeit, welche ein Ermüdeter vollbringt, schadet nach Mossos Untersuchungen mehr als eine bei normaler Kraft weit grössere Leistung. Darum sagt Kraepelin:

»Zum Heile für unsere heranwachsende Jugend hat die geistige Natur ihr ein Sicherheitsventil gegeben, dessen Wert nicht hoch genug gepriesen werden kann — das ist die Unaufmerksamkeit. Würden alle Lehrer verstehen, bei ihren Schülern ein hinreissendes Interesse für ihren Unterrichtsgegenstand zu erwecken und wach zu halten, so würden die Kinder trotz rasch wachsender Ermüdung zu dauernder geistiger Anstrengung geführt, deren Folgen wir gar nicht zu übersehen vermögen. Daraus ergiebt sich die unerwartete Folgerung, dass bei der heutigen Ausdehnung des Unterrichts langweilige Lehrer geradezu eine Notwendigkeit sind.«

Ich möchte dem noch hinzufügen, dass solche langweilige Lehrer jedoch zugleich auch gegen die Unaufmerksamkeit ihrer Schüler mild und nachsichtig sein müssen. Der Ermüdete zeigt ferner eine abnorme Gedächtnisschwäche. Während des Antwortens vergisst er, was er sagen wollte; er ist nicht fähig, etwa eine sechsstellige Ziffer zu merken; einen Satz von 8 Wörtern kann er nur nach mehrmaligem Wiederholen nachsagen. Es giebt Schüler des 6. Schuljahres, deren Gedächtniskraft nicht ausreicht, sich den Gedankengang einer biblischen Geschichte geordnet einzuprägen oder einen Spruch wortgetreu auswendig zu lernen. Mit einem unverhältnismässigen Aufwande von Zeit und Kraft ist die Leistung zu erzwingen; aber nach kurzer Zeit ist das Gelernte spurlos verschwunden. Die natürliche Folge einer solchen Gedächtnisschwäche ist eine überaus mangelhafte Überlegung; in vielen Fällen giebt der Schüler die unüberlegtesten, dümmsten Antworten. Im Diktate, im Rechnen, in der Stilarbeit begeht der Schüler die unglaublichsten Fehler. Wenn dreistündige Prüfungsarbeiten zu lösen sind, Stil, Rechtschreiben und Rechnen, so sind derartige Fehler ganz unvermeidlich. Man kann sich in vielen Fällen überzeugen, dass nicht Unkennntnis schuld war, weil der Schüler zu anderer Zeit ohne nochmalige Belehrung das Wort richtig schreibt und das Exempel richtig rechnet. Man schilt dann über die Zerstreutheit des Schülers, ohne zu bedenken, dass Zerstreutheit in diesem Falle eine Folge geistiger Ermüdung ist. Auch geht dem Ermüdeten alle Arbeitsfreudigkeit verloren; eine entsetzliche Gleichgiltigkeit beherrscht ihn, der man machtlos gegenübersteht. Da auch seine Energie geschwächt ist, so macht der ermüdete Schüler seine Arbeiten höchst flüchtig oder überhaupt nicht und ist auch durch die härteste Strafe zu keinem sorgfältigen Arbeiten zu bringen. Bei vielen lässt sich in der Stilarbeit an Schrift und Fehlern genau die Stelle nachweisen, wo die Spannkraft nachlies. Einen Ermüdeten deshalb die Arbeit noch einmal abschreiben zu lassen, ist vergeblich, sogar schädlich, solange die Frische der Kraft nicht zurückgekehrt ist.

Hinsichtlich seines Betragens äussert sich die Überanstrengung in Reizbarkeit, die dem Lehrer gegenüber in Trotz und Widersetzlichkeit ausartet, den Mitschülern gegenüber sich als Unverträglichkeit und Gehässigkeit zeigt. Ist der Grund all dieser Übel übermässige Anstrengung, so giebt es nur ein Heilmittel: Ruhe und Erholung.

Ein solcher Schüler sollte nicht nur von allen Schularbeiten, sondern vom Schulbesuche überhaupt befreit werden.

Nach Kraepelin ist der sichere Nachweis ernster Gesundheitsschädigung durch Überbürdung erbracht, sobald während einer längeren Schulperiode die Leistungsfähigkeit der Schüler dauernd sinkt und ihre Ermüdung zunimmt.

Digitized by Google

Im statistischen Jahrbuche von Sachsen für das Jahr 1895 ist die Sterblichkeit der Schulkinder in Sachsen einer Statistik unterworfen worden. Dieselbe schliesst mit den Worten: »Die Schule aber muss den Vorwurf, als gefährde sie die Gesundheit unserer Kinder, ernstlich zurückweisen. Es ist eine durch die Statistik erwiesene Thatsache, dass während der Schulzeit die Sterbenswahrscheinlichkeit von Jahr zu Jahr abnimmt. Besonders die letzten Schuljahre, in denen gerade die höchsten Anforderungen an die Kinder gestellt werden, sind die geringsten Jahre des ganzen Lebens.« Hiergegen ist zu bemerken, dass die höchsten Anforderungen im 1. Schuljahre an die Kinder herantreten. Ausserdem berechnete die Statistik nur die Sterbefälle infolge Masern, Scharlach, Diphteritis etc. Aber durch Übermüdung muss sich nicht eine derartige offenbare Krankheit entwickeln; nicht minder gefährlich ist die schleichende Einbusse an Widerstandsfähigkeit (Kraepelin). Doch bis zur Erschöpfung darf der Schüler überhaupt nicht angestrengt werden. Es sind demnach noch die Mittel zu überlegen, um einer übergrossen Ermüdung vorzubeugen.

V.

Da geistige Ermüdung eine Folge zu lang anhaltender Gehirnarbeit ist, so sollte zunächst die Unterrichtsdauer der einzelnen Lektion verkürzt werden. Im 1. und 2. Schuljahre dauern bereits jetzt die Lektionen 30 oder 40 Minuten, aber vom 3. Schuljahre ab werden unsern Bezirksschülern einstündige Lektionen zugemutet. So folgen im 6. Schuljahre etwa aufeinander Religion, Stil, Geschichte, Rechnen, Schreiben. Bei solchem Unterrichtsbetriebe zeigten sich nach meinen Beobachtungen die unverkennbarsten Anzeichen übermässiger Ermüdung. Oberlehrer Zimmermann aus Frankfurt a. M. versichert, dass er wiederholt den Versuch angestellt habe, seine Schüler in halbstündigen und jüngere in noch kürzeren Lektionen zu unterrichten und dass er dabei erfahren habe, dass der Lehrwert von 6 halbstündigen Rechenlektionen denjenigen von 4 ganzstündigen mindestens gleichkomme, wenn nicht gar übertreffe. Man hat eingewendet, dass die Unterrichtsstunde nicht alle Schüler zu demselben Grade der Anspannung zwinge. Wir richten aber doch unsere Fragen an alle Schüler und verlangen zur Überlegung der Antwort von allen Schülern dieselbe Aufmerksamkeit. Welcher Lehrer duldet absichtlich Unaufaufmerksamkeit? Das hiesse doch den Klassenunterricht auflösen und die Arbeit verzehnfachen. Man bedroht vielmehr die Unaufmerksamen mit Strafe, verlangt oft während des Unterrichts die strengste Zucht, fordert ein straffes Dasitzen, geschlossene Hände und Füsse, ein ruhiges Handheben und Aufstehen, ein scharfes

[1]) Vergl. zu dem Folgenden Kraepelin, Über geistige Arbeit, p. 17 ff.

Digitized by Google

Fixieren des Lehrers. Welch geistige Kraft wird bei lebhaften, unruhigen Kindern allein dadurch verzehrt, dass sie immer ihre Aufmerksamkeit auf ihre Muskelbewegungen richten und ihre Lebhaftigkeit bemeistern müssen. Der freundlich lächelnde Humor müsste im Schulzimmer viel mehr zu Hause sein als der strenge, kalte Ernst. Lachen ist gesund. Die zweite Lektion bearbeitet nun zwar einen anderen Gedankenkreis; dieser Wechsel ist aber keine Erholung mehr, weil er zu spät eintritt; ein Wechsel geistiger Thätigkeit kann doch niemals direkt eine vorhandene Ermüdung aufheben, sondern nur eine zu übergrosse Ermüdung einer Hirnpartie verhüten und dadurch erholend wirken. Ist die Ermüdung zu weit vorgeschritten, dann kann kein Wechsel, sondern nur ein Ausruhen helfen. Darum sollten auch nach den einzelnen Lektionen längere Pausen, als jetzt gesetzlich vorgeschrieben sind, eingeschoben werden. Da eine Ermüdung dadurch ausgeglichen wird, dass die Zersetzungsstoffe vom Blute weggeführt werden und an ihrer Stelle neue Verbindungen treten, so müsste den Kindern gestattet sein, in den Pausen sich in frischer Luft tummeln zu können. Nach längerem Stillesitzen haben die Kinder stets die Neigung, zu rennen, zu lärmen, zu balgen, überhaupt sich ausgiebige Bewegung zu verschaffen. Diese Neigung ist sehr zweckmässig. Die Atmung wird dadurch beschleunigt, das Blut wird sauerstoffreicher, es kommt in rascherem Fluss und ist durch all das geeignet, die Ermüdungsstoffe weg-, die Ernährungsstoffe an die Stellen des Bedarfs hinzuführen.

Wie wenig ausreichend sind dazu unsere Pausen von abwechselnd 5 und 15 Minuten. Und wie verkümmert diese Pausen auch noch eine zu strenge Schulordnung! Während der 5 Minuten bleibt der Schüler überhaupt auf seinem Platze sitzen. Während der 15 Minuten werden die Schüler bei schönem Wetter in den Hof geführt. Auf den Gängen aber sollen sie jedenfalls leise, womöglich überhaupt nicht sprechen. Der Lehrer soll darauf halten, dass seine Schüler langsamen und gemessenen Schrittes die Treppe hinuntersteigen, dass keiner etwa, zwei Stufen auf einmal überspringend, die Treppe hinabhüpft. Im Hofe ist paarweise zu marschieren; sich zu haschen, zu necken, truppweise plaudernd bei einander zu stehen oder miteinander zu gehen ist verboten. Ich kann solch strenge Vorschriften nicht gut heissen. Sich haschen, sich necken, plaudernd zusammenstehen sind keine Ungezogenheiten und sollten darum erlaubt sein. Flegeleien und Roheiten kann deshalb immer noch in wirksamer Weise begegnet werden. Ein jugendfrischer Sinn ist Kindern angemessener als das würdige Benehmen Erwachsener. Ausreichende Pausen müssten unsern Kindern unter allen Umständen gegeben werden, damit sich nicht nach einem Ausdrucke Kraepelins die Erholung durch das Hinterpförtchen der Unaufmerksamkeit einschleiche. Die hiesige

Digitized by Google

höhere Töchterschule gewährt ihren Schülern folgende Pausen. Als erste Pause werden 5 Minuten gegeben, von 8^{55}—9; hierauf folgt eine halbstündige Erholung, 9^{45}—10^{15}; die dritte Pause beträgt 10 Minuten, 11—11^{10} und die letzte 15 Minuten, 12—12^{15}. Andererseits verlangt man auch fortschreitend wachsende Pausen also 10, 15, 20, 30 Minuten. Doch müssen hierüber noch Erfahrungen gesammelt werden. Dass ausserdem zwischen schwierigere Lehrgegenstände das erholende Zeichnen, Singen, Schreiben eingeschoben wird, ist wohl überall in die Praxis übergegangen, wenn nicht technische Verwaltungsschwierigkeiten vorliegen; doch machen es solche zuweilen nötig, dass der Unterricht mit Turnen beginnt und mit Rechnen schliesst.

Nach diesen Ausführungen liegt nun die Meinung nahe, die Turnstunde als eine zweckmässige Ruhepause und passende Vorbereitung für die folgende Unterrichtsstunde zu verwenden. Dagegen erheben die Physiologen auf das entschiedenste Einspruch. Kraepelin sagt: »Ausgedehnte, unter meiner Leitung durchgeführte Versuche haben ergeben, dass schon 1—2 stündiger Spaziergang beim Erwachsenen die geistige Leistungsfähigkeit für längere Zeit mindestens in demselben Masse herabsetzt wie etwa einstündiges Addieren. Nach anstrengender Turnstunde fühlen sich die Schüler nicht zu geistiger Thätigkeit aufgelegt.

Mosso[1]) hat hierüber mit einem von ihm erfundenen Messapparate eingehende Untersuchungen vorgenommen und kommt zu folgendem Resultat:

»Es ist ein physiologischer Irrtum, wenn man die Schulstunden der Kinder durch Turnübungen unterbricht, in der Absicht, dadurch die Gehirnerschöpfung zu vermindern. Um die durch intellektuelle Arbeit geschwächten Kräfte des Organismus wieder herzustellen, giebt es kein anderes Mittel als Stillsitzen und Ausspannung. Zwingen wir das Nervensystem zu einer Muskelanstrengung, so finden wir die Muskeln weniger arbeitsfähig, und wir fügen damit der Gehirnanstrengung noch eine andere Ausstrengung hinzu, welche das Nervensystem ebenso schädigt. Zur Wiederherstellung der Kräfte ist es am besten, sich ruhig zu verhalten und zu zerstreuen, beziehentlich die Knaben in freier, reiner Luft spielen und sich herumtummeln zu lassen.«

Daher wäre es gewiss am besten, wenn nach dem Vormittagsunterrichte eine mehrstündige erholende Mittagspause einträte und darnach geturnt würde. Das Turnen müsste grösstenteils dem Spiele gewidmet sein; jedenfalls verliert es seinen Wert in dem Masse, als es durch komplizierte Freiübungen und verschlungene Reigen die Aufmerksamkeit anspannt.

Das bei weitem wichtigste Mittel zum Ausgleich aller Er-

---

[1]) Mosso, Die Ermüdung, p. 281.

müdungserscheinungen ist der Schlaf. Das Schlafbedürfnis ist während der Wachstumszeit, also bei Kindern, grösser als bei Erwachsenen. Daher sollte der Unterricht auch während der Sommermonate erst um 8 Uhr beginnen und der alten Erfahrung gemäss: plenus venter non studet libenter, sollte auch mindestens eine dreistündige Mittagsrast Schülern wie Lehrern gegönnt werden. Denken und Verdauen sind zwei so wichtige Verrichtungen unseres Organismus, von denen jede für sich eine so grosse Blutmenge beansprucht, dass nicht beide zu gleicher Zeit, sondern nur nacheinander in voller Thätigkeit sein können. Wenn aber die Arbeitszeit vermindert wird, die Pausen verlängert werden sollen, so muss der Wissenstoff verringert werden; und das kann geschehen, ohne fürchten zu müssen, die Bildung des Volkes sinke dadurch herab. Wenn der Religionsunterricht der Volksschule zu wahrer Gottesfurcht erziehen und des in Christo gewordenen Heiles froh und gewiss machen soll, so kann deswegen ein gut Teil des alttestementlichen Stoffes gestrichen werden. So manche dieser Geschichten, z. B. Simson, werden heutzutage nur des Wissens halber traktiert; die Gewissensbildung bedürfte ihrer nicht. Wenn der Unterricht im Deutschen die Kinder zum Verständnisse und zum richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache führen soll, so können dabei viele Erörterungen, die nur des grammatischen Systems halber da sind, unerörtert bleiben. Dazu ist nicht nötig zu wissen, dass eine Beifügung ausgedrückt sein kann durch ein Hauptwort im Wessenfall, durch ein Hauptwort mit Verhältniswort, durch ein Mittelwort der Gegenwart oder der Vergangenheit etc. Müssen unsere Kinder alle orthographischen Feinheiten bis auf den Grund studieren, damit sie dann genau unterscheiden oder wenigstens unterscheiden sollen, ob eine Ergänzung oder eine Umstandsbestimmung vorliegt, ob also zu schreiben sei: ich erschrak aufs äusserste oder ich bin auf das Äusserste gefasst? Der Schwertertanz germanischer Jünglinge erforderte gewiss nicht mehr körperliche als heutzutage ein Prüfungsdiktat der ersten Klasse geistige Gewandtheit. Zudem ist unsere »neue Orthographie« im bürgerlichen Leben nicht im Gebrauch, so dass es also hier heissen muss: non vitae, sed scholae discimus.

Wenn der Rechenunterricht die Kinder befähigen soll, die im täglichen Verkehre vorkommenden Rechenaufgaben selbständig und sicher zu lösen, so müsste immer mit angewandten Aufgaben gerechnet werden; denn der tägliche Verkehr kennt keine unbenannten Zahlen, sondern nur Sachverhältnisse. Wenn im Rechnen der Verstand der Kinder geschärft, an gesetzmässiges Schliessen und Urteilen gewöhnt werden soll, dann gehört das Malnehmen vielstelliger Zahlen mit zwei- oder dreistelligem Multiplikator nicht auf das vierte Schuljahr, weil zu diesen logischen

Digitized by Google

Operationen das Durchschnittskind dieser Klassenstufe nicht reif ist. Ich mus Professor Kraepelin rückhaltslos zustimmen, wenn er fordert, man möchte mit dem Gefühle der Erleichterung eine grosse Menge Ballast über Bord werfen und hierbei recht rücksichtslos vorgehen.

Dann würde sich auch eine Entlastung von Schularbeiten ermöglichen. Ein Teil derselben würde von selbst wegfallen, ein anderer könnte schon während des Unterrichts erledigt werden, und der verbleibende Rest würde etwa die Schüler der untern Klassen noch $^1/_2$ Stunde, die der mittlern $^3/_4$ Stunde und die der oberen 1 Stunde zu Hause beschäftigen. Nach einer solchen Reform würde sich unser aller Wunsch erfüllen, der im Vorworte unseres Lehrplanes folgenden Ausdruck gefunden hat: »Uns liegt an der gründlichen Durcharbeitung und sichern Beherrschung des Wissensstoffes mehr als an der Ausdehnung desselben; denn das Kind, welches selbständig denken, sprechen, schreiben gelernt hat, ist auch bei geringerem Wissensumfange für das Leben brauchbarer als dasjenige, welches zwar viel gelernt hat, aber ohne fortwährende Nachhilfe seine Kenntnisse weder darlegen noch anwenden kann. Sehr viel liegt uns daran, dass unsern Kindern in der Schule immer mehr Gelegenheit zu freier Entfaltung ihrer körperlichen und geistigen Kräfte geboten werde, und dass ihnen ein jugendfrischer Sinn und harmlose Freude möglichst lange erhalten bleibe. Das Leben, für das wir unsere Kinder erziehen, ist so ernst, dass ihnen ein sonniger Lebensmorgen in der Schule doppelt zu gönnen ist.«

Gewiss soll das Kind zur Arbeit, ja zu anstrengender und ernster Arbeit erzogen werden. Es muss lernen, mit den geliehenen Pfunden zu wuchern. Aber jedes Kind hat ein Recht, von seinem Lehrer zu fordern, dass die unterrichtliche Belastung seiner Arbeitskraft angemessen sei. Wir Lehrer aber haben die Pflicht, die Individualität des Kindes bei allen unterrichtlichen Massnahmen zu respektieren und als natürliche Sachwalter des Kindes dessen Rechte zu vertreten. Aus diesem Pflichtbewusstsein, im Namen des Kindes, habe ich heute abend gesprochen. Aber die Forderungen des einzelnen bleiben wirkungslos, wenn sie nicht die Gemeinschaft stellt und vertritt.. Diese Forderungen müssen sich gründen auf einwandsfreie Beobachtungen und Untersuchungen der kindlichen Entwicklung. Jeder Lehrerverein sollte diese Aufgabe in sein Arbeitsgebiet aufnehmen; ihre Lösung ist für die Lehrerschaft ebenso notwendig als ehrend. Wenn dann auf Grund sorgfältiger Beobachtungen gesicherte Resultate gewonnen wären, dann würde für viele pädagogische Massnahmen, die jetzt noch willkürlich entschieden werden, festes Mass und Ziel gewonnen sein, dann würden die pädagogischen Vorschläge der Lehrerschaft gewiss von dazu berufener Seite Gesetzeskraft erlangen zum Segen unserer Arbeit und zum Heile der Jugend!

Digitized by Google

B. Mitteilungen.

Bericht über die 29. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1897 in Eisleben.

Etwa 140 Mitglieder und Gäste waren in der alten Lutherstadt zusammengekommen, um in hergebrachter Weise sich der Arbeit hinzugeben. Herr Haase aus Helfta begrüsste in der Vorversammlung am Abend des 2. Pfingsttages die Erschienenen. Herr Professor Vogt führte in seiner Erwiderung darauf aus: Was die weittragenden Ziele und die weitausholende Thätigkeit betrifft, so können wir uns ja den Vergleich mit Luther gefallen lassen, da wir uns weder bloss mit den naheliegenden Zielen, noch mit den auf der Oberfläche liegenden Gründen begnügen. Uns auch in Hinsicht auf die Fortwirkung unserer Thätigkeit mit Luther vergleichen zu wollen, würde allerdings vermessen sein. Aber die Ausdauer und Beharrlichkeit Luthers möge uns als Mahnung und Vorbild dienen, dann wird auch unserer Arbeit der Erfolg nicht fehlen. —

Dieser Gedanke fand eine vielseitige Beleuchtung durch Mitteilungen aus den Zweigvereinen und aus den amtlichen Wirkungskreisen. Es berichteten: Lehrer Kohlstock und Direktor Wilk aus Gotha, Dr. Göpfert und Bodenstein aus Eisenach, Lehrer Sachs aus Magdeburg, Lehrer Hollkamm aus der Umgegend von Magdeburg, Rektor Gille aus Stassfurt, Dr. Just aus Altenburg, Mittelschullehrer Noth aus Eisleben, Lehrer Hemprich aus Bennstedt, endlich Lehrer Nicolaus aus Siebenbürgen. Hierbei war allerdings nicht ausschliesslich Erfreuliches mitzuteilen, aber der Haupteindruck war, dass die Arbeiten der einzelnen und der Zweigvereine fortschreiten und sich ausdehnen und vertiefen, dass die Gedanken, die der Verein vertreten hat, in der Praxis mehr und mehr Boden und Gestalt gewinnen und dass der frühere Widerstand der behördlichen Organe vielerorten einer freundlichen Gesinnung Platz gemacht hat. So konnte der zweite Vorsitzende, Direktor Just, ausführen: Luther, der Sohn Eislebens, hat freie Bahn geschaffen, auch für die Entwickelung der Schule. Denn obwohl er vor allem dafür wirkte, dass der einzelne zu seinem Gotte in das rechte Verhältnis trete und treten könne, so hätte doch ohne sein Wirken auch die Schule die Möglichkeit, sich in freier Weise zu entwickeln, nicht gehabt. Hierzu bildet Herbarts Wirksamkeit ein passendes Seitenstück. Denn das letzte Ziel derselben ist, in jedem einzelnen die sittlichen Ideen zu erwecken und zur Wirksamkeit zu führen und die Schule und ihre Lehrer haben auf Grund dessen diejenige Freiheit von äusseren Mächten beansprucht und zu einem Teile auch errungen, welche solchem

Digitized by Google

Thun angemessen ist. Wir dürfen daher wohl auch hoffen, dass, wie Luthers lichter Genius die Feinde und Hindernisse besiegt und überwunden hat, auch Herbarts Ideen zuletzt den Sieg behalten werden, und dazu möge diese Versammlung in der Lutherstadt Eisleben mit helfen!

Am folgenden Morgen wurde zunächst die Versammlung vom Herrn Bürgermeister Walker namens der Stadt herzlich begrüsst. Sodann kamen die Abhandlungen des 29. Jahrbuches in der Reihenfolge von den allgemeinen zu den speziellen Gegenständen herab zur Diskussion.

1. Vogt, Pädagogische Vorbildung der Kandidaten für das höhere Schulamt.

Der Verfasser bemerkte im voraus: Die Arbeit ist veranlasst durch eine Abhandlung von dem Leipziger Professor Richard Richter (in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik). Hier wird behauptet oder nach Meinung Richters gezeigt, dass die Entwickelung der Anstalten für diese Vorbildung mit den preussischen Gymnasialseminaren und dem jetzigen Leipziger Seminar (unter Richters Leitung) vorläufig abgeschlossen sei. Eine solche Ansicht ist aber ein Zeichen einer gewissen Erlahmung, da wir in solchen Dingen überhaupt nicht ans Ende kommen; und der häufigen Anrufung der »Erfahrung« gegenüber musste ich betonen, dass die dermaligen positiven Vorschriften es oft geradezu hindern, mit anderen, vielleicht besseren Verfahrungsweisen Versuche anzustellen und wertvolle Erfahrungen zu machen. Um aber den praktischen Gedanken, die zu bekämpfen waren, auf den Grund zu gehen, war ich genötigt, einige Lehren aus Wundts Ethik heranzuziehen, weil Richter selbst tiefere Gründe nicht angiebt, wohl aber auf Wundt hinweist, und weil aus dessen Lehren thatsächlich diejenige Abhängigkeit des Lehrstandes von staatlichen Machtfaktoren folgt, die wir bekämpfen. — Vogts Ausführungen führten zu längerer Aussprache, fanden aber fast ausschliesslich Zustimmung. Es ist, so wurde u. a. ausgeführt, sehr dankenswert, dass Vogt die praktischen Gedanken Richters bis in die letzten Schlupfwinkel verfolgt hat. Wundts sog. Staatspädagogik lässt keine wahre pädagogische Ansicht, keinen erziehenden Unterricht gelten; dann genügen auch wirklich blosse Lehrer, die nur den vorgeschriebenen Stoff mitteilen und hierbei über einige »handwerksmässige Kunstgriffe und -Kniffe«, wie Richter sich ausdrückt, verfügen. Es ist bedauerlich, dass so einflussreiche Männer so wenig Einsicht besitzen, obwohl doch an Zillers Seminar, trotzdem es unter nichts weniger als glänzenden Verhältnissen zu arbeiten genötigt war, die grosse Wirkung zu sehen gewesen ist.[1]) Solange wir nicht pädagogische Uni-

[1]) Es ist freilich noch nicht im strengen Sinne nachgewiesen, dass Richter auf den angezogenen Gedanken Wundts wirklich fusst und solchen Gedankenzusammenhang wirklich herstellen oder anerkennen will Der Berichterstatter hat selbst in einem etwas ähnlichen Falle — vgl. Päd Stud. 1896, S. 77, 88 ff. — in Erfahrung bringen können, dass die mehr praktischen Folgerungen »gar nicht so gemeint« gewesen seien, als man aus der Anführung gewisser Autoren hatte schliessen müssen. Im obigen Falle ist also noch abzuwarten, ob Richter auf ein anderes Gedankenfundament hinweist oder nicht.

versitätsseminare haben, wird sich auch der höhere Lehrerstand der Pädagogik verschliessen. Es kann das, was der verstorbene Frick Einheit der Schule nannte, bei blossen Gymnasialseminaren nicht gedeihen, weil diese nicht zeigen, dass die pädagogischen Aufgaben der höheren und der Volksschullehrer die gleichen sind, nur hier mit vorwiegender Rücksicht auf die Person des Schülers, dort mit einer gewissen Betonung des Faches. Auch der Riss zwischen Geistlichen und Volksschullehrern würde sich allmählich schliessen. — Professor Rein begrüsst die scharfe Beleuchtung, in welche Vogt die Frage gerückt habe. Die Errichtung der preussischen Gymnasialseminare hat vielfach die Meinung hervorgerufen, als sei nun alles Nötige geschehen, und die Bemühung um Universitätsseminare sei bloss eine Angelegenheit bez. Verirrung der Herbartschen Schule. Für Einrichtung der Gymnasialseminare hat man aber in Preussen nur äussere Gründe gehabt: 1) die Universitäten selbst lehnten die Aufnahme pädagogischer Seminare ab; 2) die Aufsicht der Schulbehörden ist bei einem Gymnasium leichter und umfassender durchzuführen; 3) ein Gymnasialseminar verursacht viel weniger Aufwand. — Wir unserseits verkennen nicht, dass in Preussen die Gymnasialseminare neben den Universitätsseminaren notwendig sind, um die erforderliche Anzahl von Kandidaten auszubilden. Aber auf der andern Seite wird verkannt, dass das pädagogische Leben der Gymnasialseminare doch abhängig ist und sein soll von dem pädagogischen Leben an der Universität, dass also beide Arten zusammenwirken müssen. Gegenwärtig bieten aber die preussischen Universitäten fast keine Gelegenheit, auch nur die Grundlagen der Pädagogik kennen zu lernen, weil die pädagogischen Vorlesungen von Theologen und Philosophen im Nebenamte mitbesorgt werden und oft ganz wegfallen. Vgl. die Zusammenstellung Päd. Stud. 1889, S. 234, sowie 1890, S. 226. Der Gedanke der Universitätsseminare ist aber ins Ausland gedrungen — ich verweise auf die neuen Einrichtungen in Oxford und Newyork —, und wir müssen vielleicht der traurigen Hoffnung leben, dass diese Einrichtung wie so manches andere, bei uns Platz gewinnt, wenn sie vom Auslande aus in ihr Vaterland zurückgeführt werden kann. — Professor Zange ist in Bezug auf das Verhältnis der beiden Arten von Seminaren wie es sein soll, derselben Ansicht wie Rein. Wir müssen, so führt er aus, immer kämpfen gegen die Ansicht, dass die Universität bloss für theoretisches Wissen da sei, so dass dort wenig mehr als etwas Geschichte der Pädagogik gelehrt wird. Aber es genügt nicht, hier von der Regierung Änderung zu verlangen, sondern es gilt, in wissenschaftlicher Weise auf den Geist des Zeitalters einzuwirken. — Ferner halte ich die Behauptung, Jahrbuch S. 276 (»dass jene freie Übungsstätte ein ganzes Gymnasium sein müsse, das hiesse fordern, man solle das erst auszugestaltende Lehrplansystem schon als ein fertiges ansehen«) für übertrieben. Ein Gymnasialseminar kann zwar nicht so frei sein wie ein Universitätsseminar, aber in jedem Jahre sind Änderungen möglich. Allerdings war bis 1892 die Bewegung freier. Die neuen preussischen Lehrpläne waren ein Glück, indem sie das bessere Prinzip anerkannten, aber ein Unglück, indem sie an positive Vorschriften

Digitized by Google

fester banden, als es vorher üblich war. Bei klugem Vorgehen ist es jedoch auch jetzt nicht unmöglich, nach und nach manches zu erreichen, wenn wir nur Männer haben, die die Sache betreiben, und wer einstweilen der Verordnung sich fügen muss, kann doch immer fortfahren, die richtigen Grundsätze zu vertreten.

2. Wilk, Über die dritte formale Stufe, die Assoziation.

Die Arbeit ist veranlasst worden durch eine gewisse Verwirrung, die auf diesem Gebiete eingetreten ist und zu Angriffen auf Zillers Theorie oder noch mehr auf seine und seiner Nachfolger praktische Ausführungen geführt hat. Die letzten Darlegungen Wilks, dass die Ausdrücke »Vergleichung« und »Verknüpfung« das Wesen der Assoziation nicht decken, da auch auf anderen Stufen verglichen und verknüpft werden muss, riefen keine Debatte hervor. Die Diskussionspunkte waren: I. Die Aufgaben der Assoziation und damit zusammen II. Die Individualbegriffe. III. Der Einfluss des Willens auf die Abstraktion. IV. Die Subsumption. Aus der bewegten Diskussion können hier nur einige Hauptgedanken hervorgehoben werden.

Zu I und II bemerkt Vogt zunächst, dass die eigentliche Aufgabe, welche Ziller der Assoziation stelle, nicht hervorgehoben sei, nämlich die Herstellung »wertvoller Zusammenhänge,« vgl. Materialien zur spez. Päd. § 132; nur eins der Mittel hierfür sei die Abstraktion. Aber, meint hierzu Wilk, die wertvollen Zusammenhänge entstehen durch Abstraktion und (siehe unter IV) Subsumption, und in diesem Sinne bilden die beiden Vorgänge die Aufgabe der Assoziation. Von Zillers 2. Hauptform der Abstraktion ferner, welche nicht auf dem Gegensatz mehrerer vergleichbar verschiedener Gegenstände, sondern auf dem Kontrast beruht, hat Wilk gezeigt, dass sie nicht wie die 1. Hauptform Gattungs- oder Beziehungsbegriffe, sondern Individualbegriffe betrifft (also z. B. die geographischen Hauptmerkmale des Thüringer Waldes im Gegensatz zur Individualanschauung, die der Revierförster nach und nach erwirbt), und dass diese Individualbegriffe auch Abstraktionen sind. Hierzu bringt Vogt Ausführungen über die Entstehung der Individualbegriffe durch sog. transitive Urteile, die man später in den »Erläuterungen« suchen mag. Es gehören folglich geschichtliche und geographische Skizzen in die betreffenden Systeme. Allerdings liegt, wird weiter von verschiedenen Seiten ausgeführt, eine ungleichartige Ausführung der Präparationen vor: im Religionsunterricht, der zuerst ausführlich behandelt wurde, enthalten die Systeme meist nur Sprüche und Katechismussätze; als man aber zur Geschichte überging, da fehlte ein dem Katechismus entsprechendes Lehrenbuch — man wünschte einen »gesellschaftlichen Katechismus« —, und die Übersichten füllten fast allein die Systemstufe aus. Einzelne Schritte in das Gebiet historischer Lehren, die gethan worden sind, wie etwa der »Religionskriege sind immer blutig und langwierig,« eilen dem kindlichen Denken leicht voraus. Im Schulsystem müssen Anschauungs- und Lehrstoffe immer aufeinander passen und ineinander verflochten sein, so dass das System auch

Digitized by Google

als Mittel dienen kann, bei Wiederholungen den konkreten Stoff zu überblicken. Bei Religionspräparationen die Stoffübersicht wegfallen zu lassen, ist nur statthaft, wenn das Historienbuch sie unnötig macht. Der »Überblick«, aber, den Fritzsche am Ende der Synthese anstellt, gehört bereits in die Assoziation und ist neben den Urteilen, zu denen der Stoff den Schüler veranlasst hat, in das System aufzunehmen.

Zu III wird bemerkt, dass »willkürliches Denken« sonst eigentlich falsches Denken bedeute. Hier sei in Wilks Ausführungen eine Dunkelheit geblieben, weil er nur die analytischen, nicht auch die synthetischen Urteile, die nicht durch Abstraktion entstehen, berücksichtigt habe. Im Zusammenhange damit stand die von einer Seite ausgesprochene Forderung, dass Ziel und System aufeinander berechnet sein müssten und dass es falsch sei, wenn das System Ergebnisse feststelle, die im Ziele garnicht angedeutet worden seien. Dem gegenüber wird zunächst behauptet: das Ziel hat zunächst den psychologischen Zweck, das Neue an das Alte anzuknüpfen und die Aufnahme des neuen Stoffes in Gang zu bringen; was aber aus dem neuen Stoffe, nachdem er aufgefasst ist, für das Kind folgen wird, kann das Kind nicht vorher wissen, und es nützt nichts, ihm das zu sagen. Aber, wird später ausgeführt, der zweite Teil einer geschichtlichen Einheit arbeitet mit dem neugewonnenen Stoffe; die Fragen, die hier aufgestellt werden, finden also im System ihre Beantwortung (und da es sich dabei u. a. auch um ethische Urteile des Schülers, also um synthetische Urteile handelt, so muss man wünschen, dass die angedeutete »Dunkelheit« bald aufgehellt werden möge).

IV. Die Subsumption ist die Beziehung eines gewonnenen Begriffes auf ältere Vorstellungen, wodurch die Anwendung des neuen Begriffes in diesem Gebiete vorbereitet und gesichert wird. Wilks These, dass die Subsumption in einer Einheit auch auftreten könne, ohne sich an einen vorhergehenden Abstraktionsprozess anzulehnen, hält man für bedenklich. Wilk hat aber nicht sagen wollen, dass der Philolog erst die Regel »geben« und derselben dann die Beispiele unterordnen solle. (Jahrbuch S. 209 ff.) Im ganzen hat nach Meinung des Berichterstatters Wilks Arbeit die Ziller'sche Theorie der Assoziation und des Systems an einigen Stellen durchsichtiger interpretiert und dadurch gezeigt, dass sie mit sich selbst einig sei und die angegriffenen praktischen Ausführungen derselben entsprechen. Wenn diese letzteren noch an Unvollkommenheiten leiden, dann liegt die Schuld, soweit man jetzt sieht, nicht an der Theorie, sondern man muss hoffen, dass das Zusammenwirken mit der Praxis allmählich zu besserem führen werde.

3. Hemprich, Die Mission in der Erziehungsschule.

Das Heimatrecht der Mission in der Erziehungsschule, welches den ersten Diskussionspunkt bildete, wurde von keiner Seite bestritten, sondern es ist nur fraglich, ob dies nur so wie bisher geschehen solle bei Behandlung derjenigen Stoffe des Religionsunterrichts, welche von der Missionsthätigkeit mit berichten, oder ob aus der modernen Missionsthätigkeit ein eigener

Digitized by Google

Stoff zu bilden sei. Verfasser will das letztere, hat aber einstweilen selbst unentschieden gelassen, welchem Fache diese Arbeit zuzuweisen sei, und auf Fortbildungsschulen und Jünglingsvereine hingewiesen. Dies betrifft also schon die zweite Frage, nämlich die Einreihung dieser besonderen modernen Stoffe in den Lehrplan. Geeignet findet man einzelne Religionsstunden, welche auf die örtlichen Missionsfeste folgen; ausserdem sollten geeignete Schriften in der Schülerbibliothek vorhanden sein und zur Privatlektüre empfohlen werden. — Weiter wird (falls nämlich der Platz der modernen Mission im Lehrplane bestimmt wäre) bezweifelt, ob für deutsche Kinder ein englischer Missionar als Typus behandelt werden solle. Livingstones Grösse ist gewiss unangreifbar; aber im deutschen Unterricht (der unteren Stufen) ziehen wir auch z. B. Uhland dem grösseren Shakespeare vor, und in der Hingabe und Aufopferung wird gar mancher deutsche Missionar dem Livingstone nicht nachstehen. Vielleicht ist es sogar möglich, die Thätigkeit von Männern aus dem heimatlichen Missionsbezirk, zu der die Eltern der Kinder ihre Groschen beigetragen haben und von der bei Missionsfesten und in Schriften berichtet wird, zu verfolgen. Dem wird jedoch entgegengehalten, dass die Parallele mit der nationalen Litteratur nicht treffend ist, weil das Christentum ein allgemein menschliches Gut ist; ausserdem sind in der modernen Mission, welche nicht von der organisierten Kirche, sondern von Gesellschaften betrieben wird und auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, die Engländer unsere Lehrer gewesen. — Endlich wird aber von einer Seite bestimmt behauptet, dass die moderne Mission als eine Äusserung des modernen christlichen Lebens der letzten Stufe der Profangeschichte zugehört; und da der kulturgeschichtliche Gang zwei Völker in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt, das deutsche und das jüdische, — und da, wird von anderer Seite bemerkt, das Christentum bei verschiedenen Völkern eine national verschiedene Ausprägung erhalten hat, was sich auch bei der Mission zeigt —, so ist für den grundlegenden Unterricht der Volksschule ein Engländer als Typus nicht zulässig. Diese Frage ist jedoch in der Abhandlung nicht erörtert, und so sah man von einer weiteren Verfolgung derselben ab und besprach noch Einzelheiten der Präparationen, worauf ich hier nicht eingehen will.

4. Thrändorf, Schleiermacher in der Schulkirchengeschichte.

Die Besprechung dieser Arbeit nahm den grösseren Teil des zweiten Versammlungstages in Anspruch. In der Altenburger Versammlung (s. Erläut. zum 26. Jahrb. S. 10. ff. u. Päd. Stud. 1894, S. 251) war eigentlich bereits entschieden, dass Schleiermacher in höheren Schulen behandelt werden müsse, und doch drehte sich fast die ganze diesjährige Debatte wieder um die Frage: ob, oder ob nicht. Thrändorfs kurze Einleitung: »Zur Rechtfertigung der Aufnahme in den Lehrplan« führt drei Gründe für diese Behandlung an. Aber der zweite (»dass er die Religion in den Kreisen der Gebildeten wieder zu Ehren brachte«), wird ausgeführt, ist in den Präparationen nicht merkbar; der erste Grund (»Unterscheidung von Religion

und Theologie«) ist nicht durchschlagend, denn diese Unterscheidung findet sich auch bei den Pietisten, ja schon 1. Kor. 13; und das »Staatskirchentum« (dritter Grund) haben bereits die Reformatoren prinzipiell abgelehnt. Ferner wird der Schüler fast garnichts Positives aus der Behandlung mit wegnehmen; denn durch den Pantheismus wird Schleiermachers Darstellung viel zu sehr ein Gegenstand der Kritik, und deswegen sind die »Reden über die Religion« keine klassische Schrift für die Jugend. Auch ist Schleiermacher als Vertreter des Pantheismus neben Goethe und Schiller nicht unbedingt nötig, und seine Bedeutung als Durchgangspunkt der modernen Theologie lässt sich den Schülern gar nicht verständlich machen. Endlich ist die Stellung zum Staatskirchentum bei Schleiermacher noch zu unklar, die Sache ist sogar jetzt noch nicht ausgemacht, und wir treten mit solchen Erörterungen den Kämpfen der Gegenwart zu nahe.

Diesen Einwürfen gegenüber wurde nun vom Verfasser oder von anderer Seite folgendes entgegengehalten: Die Schüler von den Kämpfen der Gegenwart abzusperren, ist vielfach nicht möglich, aber auch gefährlich, weil dann gar leicht die modernen Streitfragen den späteren jungen Mann zu unvorbereitet finden; besser ist eine vorsichtige Heranführung an diese Streitpunkte an der Hand eines Theologen, der der Vergangenheit angehört. Auch beschäftigt kein Gedankenkreis die Schüler so wie der religiöse, aber der Ausweg, auf den sie in Zweifelsfragen selbst kommen, ist oft Materialismus oder poetischer Pantheismus. Die propädeutische Einführung in den Pantheismus an der Hand Goethes in der Litteraturkunde vorzunehmen, ist allerdings ein erwägenswerter Gedanke. — Dass die Schüler von Schleiermacher wenig Positives lernen können, ist richtig, aber seine Hauptbedeutung liegt gerade darin, dass an ihm die religiöse Seite der Romantik als ein Irrweg erkannt wird. Ferner lernen die Schüler an ihm, wie viele denken. Bei vielen Gebildeten und auch bei Gelehrten besteht zwischen dem religiösen Gefühl, das aus der Jugendzeit und aus dem gegenwärtigen Leben noch immer Nahrung zieht, und zwischen mehr oder weniger unverdauten Gedanken (»Anschauungen«) ein ähnlicher Zwiespalt, wie wir ihn bei Schleiermacher sehen. Die Behandlung Schleiermachers kann also zeigen, dass ein Ausgleich der beiden nötig ist und wie derselbe herbeigeführt werden könne. Ebenso erscheint es vielen sehr einleuchtend, wenn Schleiermacher einen allmählichen Übergang zwischen Gutem und Bösem (dem Wesen nach) lehrt, weil die Verwirklichungsweisen des Guten oder Bösen, die dem Auge zuerst auffallen, sich so verhalten können. Diese beiden Dinge werden oft verwechselt; vgl. auch Erläut. 22, S. 37. Aber bei solcher Behandlung muss auch der Nimbus, der seit langem Schleiermacher umgiebt und den Thrändorf nicht angetastet hat, noch schwinden. — Bezüglich der weiteren Erörterungen — was Abhängigkeitsgefühl in Schleiermachers Sinne sei; ob derselbe an Stelle der Moral ein Recht des Stärkeren lehre; ob Dogmen und Bekenntnisse stets philosophische Apperzeptionen des Christentums oder, wenigstens richtiger Weise, nur formulierte Thatsachen waren — wird auf die Erläuterungen verwiesen.

Digitized by Google

5. **Jetter, Schwäbische Sagen im Lehrplan der Erziehungsschule.**

Jetter betrachtet die von ihm ausgewählten »Schwäbischen Sagen« (von Eberhard dem Greiner in der Bearbeitung von Uhland) I. in Hinsicht auf den Zweck des erziehenden Unterrichts; II. in Hinsicht auf die kulturhistorische Gestaltung des Unterrichts; III. im Vergleich mit den Thüringer Sagen, und in dieser Weise wurden auch vom Vorsitzenden die Diskussionspunkte angekündigt. Das Interesse der Redner war aber vorwiegend der letzten Frage zugewendet: ob die »Thüringer Sagen« (in der durch das Ziller'sche Seminarbuch und die »Schuljahre« gegebenen Auswahl) für alle deutschen Schulen die beste Vorstufe zum Geschichtsunterricht bilden oder nicht. Der Verfasser fand für seine Thesis: Die Schwäbischen Sagen seien »bei uns« an Stelle der Thüringer Sagen zu behandeln, im allgemeinen Zustimmung, wenn auch dagegen überhaupt oder gegen Einzelheiten in seiner Begründung Bedenken laut wurden. Dr. Göpfert, der Verfasser der Abhandlung im 19. Jahrbuche, gegen welche Jetter sich hauptsächlich wendet, gab seiner Ansicht Ausdruck, dass der Schwabe, auf den man lange gehofft, sich endlich gefunden habe. Aber dieser ist, so wurde von anderer Seite bemerkt, in seinem Vergleiche den Thüringer Sagen nicht völlig gerecht geworden. Dass dieselben in drei Gruppen zerfallen (Ludwig der Springer, Ludwig der Eiserne und die heilige Elisabeth — die letzte Gruppe beachtet Jetter nicht), ist eben sowenig ein Fehler, wie dass wir im alten Testamente drei Erzväter haben. In jeder einzelnen Gruppe aber ist die Steigerung, die er im ganzen Stoffe vermisst, vorhanden, ebenso sind seine Behauptungen über die »Nahrung« der verschiedenen Interessen nicht immer zutreffend. Es ist folglich nicht daran zu denken, etwa umgekehrt die Schwäbischen Sagen zu einem gemeindeutschen Unterrichtsstoffe zu machen. Weiter wird aber eingewandt, die Uhlandsche Form sei für Kinder des dritten Schuljahres zu hoch, und es sei vielleicht nötig, die Sagen frei zu erzählen. Dann verliert aber manches, möchte ich hier einschalten, was Jetter für die Schwäbischen Sagen anführt, etwas an Gewicht. Denn es ist doch ein Unterschied, ob man die Schöpfungen der naiven Volksphantasie möglichst in der einfältigen Sprache, die mit ihnen gewachsen ist, den Kindern vorführt, oder ob man das Werk eines modernen Dichters, der alte Stoffe mit bewusster Absicht nach ästhetischen Rücksichten formte, rückwärts wieder kindlich-fassbar zu machen sucht. Aber wie die Form, so ist auch der Inhalt vielfach zu hoch, d. h. es wird trotz einzelner patriarchalischer Züge die Richterzeit weniger vorbereitet, wie es der erste Sagenstoff thun soll, als vielmehr vorweggenommen. Dann ist es jedenfalls ein kleinerer Sprung, am Eingange in die Geschichte die Nibelungen zu behandeln, wie da und dort geschieht. Endlich ist es ein eigentümlicher Widerspruch, dass Jetter die Beziehung der Schwäbischen Sagen zu dem Höhepunkt nationalen Lebens in staatsbürgerlicher Hinsicht stark betont, aber da, wo er heimatliche und allgemeindeutsche Geschichte nebeneinander stellt, die letztere in unzulässiger Weise von der ersteren abhängig macht. Dies ist wohl eine Folge davon, dass das kulturhistorische Prinzip nach

Digitized by Google

einer an anderer Stelle gefallenen Äusserung Jetters »nur formale Bedeutung« haben soll. Aber das Ziel besteht in der Förderung der allgemein menschlichen und demnächst der nationalen Entwickelung; dem gegenüber hat der innige Anschluss an das Individuelle, auch soweit es landschaftlichen Ursprunges ist, nicht teleologische, sondern methodische Bedeutung. — So blieb denn der Haupteindruck der, dass jede besonders geartete Landschaft die Einführung in die deutsche Geschichte auf ihre Art vornehmen müsse, aber in Hinsicht auf den vorliegenden besonderen Vorschlag noch manches auszumachen sei.

6. Zeissig, Formenkunde als Fach.

Der Vorsitzende bemerkt im voraus, dass diese Arbeit nicht ganz in der Ausdehnung und Gestalt, die Verfasser derselben gegeben habe, im Jahrbuche stehe. Zu besprechen wären: 1. Das Nacheinander, 2. Das Nebeneinander der Stoffe; 3. Die Form in Hinsicht auf Zweck und Schönheit; 4. Die Verwendung der Formeln; 5 Die Anwendung, welche der Verfasser von den formalen Stufen macht. Da aber die verfügbare Zeit abgelaufen war, so wurde nach einigen Ausführungen zum ersten Punkte Direktor Wilk gebeten, eine kritische Würdigung der Arbeit Zeissigs für das nächste Jahrbuch zu liefern.

Aus den kurzen geschäftlichen Verhandlungen mag noch mitgeteilt werden, dass Direktor Wilk neu in den Vorstand gewählt und als Ort der nächsten (30!) Pfingstversammlung Gotha bestimmt wurde.

Leipzig. Fr. Franke.

C. Beurteilungen.

I.

Anna Carnap (geb. Dörpfeld), Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Aus seinem Leben und Wirken. VII. und 664 S. gr. 8° Gütersloh, Bertelsmann, 1897. Preis 5,40 M., geb. 6 M.

Der Unterzeichnete liest Biographien grofser und bekannter Männer mit Vorliebe. Die Carnap'sche Biographie Dörpfelds hat aber sein lebhaftes Interesse, sein ganzes Herz dauernd gefangen genommen. Wer Dörpfeld aus seinen Schriften kennt, mufs ihn als Pädagogen und Schriftsteller hochschätzen. Wer in persönliche Berührung zu ihm trat, mufste ihn verehren. Seine Tochter hat dieses Buch mit dem Herzen geschrieben, und darum greift es ins Herz hinein. Sie schildert ihren Vater als Familienvater, als Lehrer, als Freund, als Schriftsteller u. s. w. vielseitig und anschaulich. Der Leser fühlt sich von dieser hoheitsvollen Persönlicheit ergriffen und emporgehoben. Dörpfeld war ein Charakter, ein Mann aus einem Gufs. Sein klarer, tiefeindringender Geist, sein energischer, zielbewufster Wille, sein ideales Streben, seine schlichte Persönlichkeit, seine verinnerlichte Religiosität — eines durchdrang das andere. Dörpfeld kann mit Recht dem deutschen christlichen Lehrer ein Vorbild sein.

Digitized by Google

Dörpfeld war zeitlebens ein Volksschullehrer, und er wollte nichts anderes sein als ein christlicher Volksschullehrer. Wie er sich mit seinem Stande eins fühlte, davon zeugt eine Thatsache, die seine Tochter erzählt. In seinem letzten Lebensjahre las sie ihm einen Brief oder eine Zeitschrift vor, worin lobend und anerkennend von ihm gesagt wurde, dafs er männlich und warm für die Rechte des Lehrerstandes eingetreten sei. Da unterbrach er die Leserin mit den Worten: »Haben denn die Leute kein Gefühl dafür, was sie mir damit anthun? Wenn ich dergleichen höre, ist mir immer zu Mute, wie wenn mir jemand eine Ohrfeige gäbe. Ist es denn etwas Lobenswertes, wenn man sich seiner eigenen Haut wehrt? oder wenn man anderen gegenüber sich selbst und seine Rechte behauptet? Es liegt sogar etwas Demütigendes darin, genötigt zu sein, für sich selbst einzutreten. Wenn ich nichts anderes und wichtigeres gethan, so sollte man das Loben lieber bleiben lassen.« Es zeigt sich aus diesen Worten ferner, dafs Dörpfeld nur deshalb das Kämpfen und Eintreten für die Rechte des Lehrerstandes auf sich nahm, weil sich kein anderer Fürsprecher für denselben fand, und dafs ihm die Hebung seines Standes nach der wissenschaftlich-beruflichen und der sittlich-religiösen Seite hin viel wichtiger und lieber war. Von hohem Werte, von wunderbarer Tiefe ist auch ein Brief Dörpfelds an seine Braut Christine Keller in Wermelskirchen, die älteste Tochter seines heimatlichen Pastors. Ehe sie sich noch fest entschieden hat, stellt Dörpfeld ihr hier klar und offen vor Augen, wie er zu seinem Berufe stehe, was sie in diesem Stande entbehren, worauf sie verzichten müsse, was ihr dafür zuteil werden würde. Die Blicke in das Familienleben, wie sie uns die Tochter gewährt, eröffnen uns mancherlei reine Freuden und zwingen uns innige Teilnahme ab.

Interessant sind auch einige Briefe etc., die uns von dem persönlichen Verhältnis Reins, Israels (in Schneeberg), O. Foltz, Hinrichs' u. a. zu Dörpfeld erzählen. Als dieser aus dem Amte schied, sprach ihm Rein den Wunsch aus, in den Pädagogischen Studien einen Abrifs seiner aufseramtlichen Thätigkeit zu geben. Darauf antwortete Dörpfeld: »Für die Sachen und Ideen, welche ich vertreten habe, möchte es ja nützlich sein; aber ich fürchte mich davor: dem eigenen inneren Menschen ist dergleichen nicht gesund. Überdies: wer sollte das schreiben? Lassen wir das also! Muss so etwas einmal geschrieben werden, so wird sich seinerzeit auch wohl einer finden, der es thut.«

Wenn man Dörpfelds gewissenhafte und arbeitsreiche Amtsthätigkeit und daneben seine vielseitige aufseramtliche Beschäftigung in Konferenzen und Vereinen, durch Vorträge in Anbetracht zieht, dann ist es erstaunlich, dafs er zu einer so umfassenden und gründlichen litterararischen Thätigkeit Zeit und Kraft gewann.

Recht eingehend behandelt das Buch auch sein Verhältnis zu Herbart und den anderen Herbartianern, zu Herbarts Pädagogik und Philosophie. Was Dörpfeld zu Herbart hinzog, war sein stark ausgeprägtes wissenschaftliches Bedürfnis, und zwar sein pädagogisch-wissenschaftliches, das bei Herbart die vollste Befriedigung fand. Herbart machte ihm seinen Beruf gerade dadurch teuer und wert, dafs er die Pädagogik aus einer »Handwerkslehre« zur Wissenschaft erhoben hat. In einem Aufsatz zum 100jährigen Geburtsfest 1876 nennt er sich einen dankbaren Schüler und Schuldner der Herbart'schen Schriften. Er hat es stets als eine gnädige Fügung Gottes angesehen, dafs er ihn schon in den ersten Amtsjahren auf Herbart aufmerksam werden liefs. Vorher war Dörpfeld ein eifriger Leser und Anhänger der Beneke'schen Psychologie. Durch die Pädagogische Revue und andere Schriften seines bergischen Landsmannes Mager wurde er auf Herbart hingewiesen. Als ein junger Lehrer in einem Konferenzvortrage ein religiöses Ketzergericht über Herbart abhalten wollte, schrieb

Digitized by Google

Dörpfeld an einen Freund: »Möge der Mann doch erst lernen, was er und seine Kollegen von Herbart zu lernen haben, und wenn er dann noch Lust hat, über Herbarts religiöse Stellung zu reden, so möge er es thun, aber eher nicht . . . Sehe er doch vorher auch einmal an, was unser bergischer Landsmann Dr. Schoel in seiner jüngst erschienenen gröfseren Schrift: »Herbarts Religionsphilosophie« zur Sache sagt« . . . An anderer Stelle heifst es: »Herbarts ethische Arbeiten habe ich immer hochgeschätzt; allein sie haben meine biblischen Anschauungen nicht gestört, sondern nur befestigt.« Bei all' seinem treuen Festhalten an den Herbartischen Grundsätzen übte Dörpfeld doch offene und eindringliche Kritik an den Versäumnissen und Fehlern, die seiner Meinung nach dem Herbartianismus eigen waren. Doch that er es nicht wie etwa ein aufsenstehender, sondern als ein Glied des Ganzen, das die Fehler und Schulden dieses Ganzen als eigene Last mitempfindet. Im Interesse der Propaganda empfiehlt er den verschiedenen Herbartischen Richtungen, die gemeinsamen Anschauungen als Hauptpunkte zu behandeln. Doch steht ihm »Freiheit« höher als »reine Lehre.« — Sehr beachtenswert ist auch die folgende Stelle aus einem Briefe an Sallwürk: »Im übrigen ist, wie Sie wissen, mein ceterum censeo: der Herbartischen Philosophie geht es, wie es auch dem Christentum gegangen ist und noch geht; sie hat eifrige »Bekenner«, strenge Dogmatiker, rüstige Apologeten, aber nicht viele »Nachfolger« und noch weniger »Evangelisten«. Evangelisieren heifst, die Wahrheit als eine frohe Botschaft verkündigen, wozu dann auch gehört, dafs einer es verstehe, die notierte Melodie in einer anderen Tonart zu singen oder, wie ein alter Meister dieses Faches sagt, »seine Stimme zu wandeln«, und auch den Mut habe es zu wagen — auf die Gefahr hin, von den orthodoxen Bekennern für einen Ketzer ausgescholten zu werden. Auch einer Philosophie schaden Konfessionalismus und Schulgerechtigkeit mehr als ihre Gegner.« Gelegentlich sagt Dörpfeld auch, seine pädagogische Schriftstellerei, die der Volksschule gelte, verhalte sich zu der echt wissenschaftlichen wie plattdeutsch zu hochdeutsch.

Auf das, was das Buch über seine litterarische Thätigkeit sagt, wollen wir hier nicht eingehen. Ein Anhang bietet einen Bericht über ein Gespräch, ein plattdeutsches Gedicht und einen Trostbrief an einen Leidenden. Es kann gar nicht fraglich sein, dafs jeder die vorliegende Biographie lesen mufs, dem es um eine gründliche Kenntnis Dörpfelds und seiner Schriften zu thun ist. Aber auch der gebildete Laie liest sicher das Buch von Anfang bis zu Ende mit ungeteiltem Interesse an dem Leben und Wirken eines ganzen Mannes.

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude.

II.

Einführung in die Kulturgeschichte des des alten und neuen Testamentes. Für höhere Schulen bearbeitet von Dr. August Clemen, Lic. theol. und Professor der Königl. Sächs. Fürsten- und Landesschule zu Grimma. Leipzig, Dürr, 1896. 138 S.

Der Verfasser giebt in 76 §§ eine Übersicht über den Inhalt der heiligen Schrift. Er führt dabei zugleich in die geschichtliche Entwicklung der einzelnen Schriften ein, wie er auch die Grundlagen zu einer Heilsgeschichte darbietet. Er will bei dem Schüler einen lebendigen Eindruck von der Majestät und bleibenden Bedeutung des Gotteswortes hervorrufen', zugleich ihm aber auch ‚die zweifellos sicheren Ergebnisse der neueren Kritik' nicht vorenthalten. Wir glauben nicht, dafs ihm dies gelungen ist. Es giebt zwei Arten, die Schrift zu betrachten, die dogmatische und die historische. Jene betrachtete die Schrift als die in besonderem Sinne inspirierte Offenbarung Gottes an die Menschen, diese als unter den gewöhnlichen Bedingungen des historischen Geschehens entstandene Zeugnisse von

Digitized by Google

einem gottgeleiteten Stück Menschheitsgeschichte. Beide bieten Positives, jene die irrtumslose Schrift, diese die wirklichen Thatsachen, die wir hinter den Quellen sehen. Nun giebt es noch eine dritte Stellung zur Schrift und diese nimmt Clemen ein. Aber der Mittelweg ist nicht immer der gebotene. Er erkennt die Resultate der historischen Bibelforschung zum grofsen Teil an; aber er will auch jene andere Stellung möglichst beibehalten. Bei dieser harmonisierenden Zwischenstellung hängt das Urteil über alles einzelne in der Schrift weder von der Schrift selbst, wie sie besteht, noch von der Wissenschaft ab, sondern vom subjektiven Urteil. Diese dritte Stellung ist ein Hinken nach beiden Seiten. Einen Unterricht, der von dieser Stellungnahme aus erteilt wird, halten wir besonders an den höheren Schulen für gefährlich. Er zieht die Unterlage eines naiven Bibelglaubens unter den Füfsen weg, ohne eine neue zu bieten. Der Verfasser giebt die Resultate der Quellenkritik. Das Meiste im Pentateuch führt er nicht auf Moses zurück. Aber wie kommt er dann dazu, das eine z B. in der Genesis für wirkliche Geschichte zu halten, das andere nicht. Der jahvistiche Bericht (vom Sündenfall) ist nicht wirkliche, sondern symbolische Geschichte mit tief religiöser Wahrheit' (S. 11), und doch sind das Paradies wirklich, Adam und Eva, Kain und Abel etc. geschichtliche Personen. Jonas ist ‚eine Prophetenlegende' (S 48), die Sintflut aber Wirklichkeit. Weshalb soll der Schüler das eine für Geschichte, das andere für Sage halten? Ein objektiver Mafsstab ist nicht vorhanden, am wenigsten merkt der Schüler etwas davon. Er wird der Subjektivität überantwortet, dem Zweifel. Weshalb soll er, wenn der Lehrer ohne ihm ersichtlichen Grund an der Wirklichkeit der einen Geschichte zweifelt, nicht auch selbständig an andern zweifeln? Wir fordern: dafs dem Schüler der mittleren Klassen — an den denkt Clemen S. 3 — nur positiver Stoff geboten wird, entweder die irrtumslose Schrift oder, da dieser Standpunkt nicht mehr haltbar ist, die positive thatsächliche Entwicklungsgeschichte des Volkes der Religion und der ersten Christenheit. Positiv ist allein eine einheitliche Anschauung von der Bibel, jene erste sowohl wie diese zweite Diese Aufgabe hat z. B. Köstlin in seinem Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament für höhere Schulen 1892 gelöst

Auch in der Methode ist er vorzuziehen. Clemen hat mit seinen vielen Stellenangaben, seinem Mangel an Quellenauszügen, seinen archäologischen Notizen, z. B S. 7, seinem Eingehen auf Hypothesen (z. B. S. 118) einen wissenschaftlichen Anstrich, und das ist bei einem Schulbuch allemal bedenklich.

Wir glauben übrigens, dafs viele, die denselben Mittelweg gehen, das Buch mit Vorteil benutzen werden, und wir sind nicht so unbescheiden, zu verlangen, dafs der verehrte Herr Verfasser seinen Unterricht grundsätzlich ändern solle, aber wir wünschen doch, dafs unsere gebildete Jugend auf eine sicherere Grundlage gestellt werde, als auf die subjektive des Harmonisierens zwischen dem alten naiven Bibelglauben und der neuen historischen Auffassung der Schrift.

Bautzen. Dr. Tögel.

III.

J. W. Sasse, Vollständige Rektionslehre oder das Regieren der Haupt-, Verhältnis-, Eigenschafts- und Zeitwörter. Ein Hilfsbuch beim Unterrichte in der deutschen Sprache für Bürger- und Volksschulen. 80 S. Steif geh. 60 Pf. 5., vermehrte Aufl. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1895.

Dieses Hilfsbuch für Schülerhand behandelt einen im Titel deutlich genug bezeichneten Ausschnitt aus der Schulgrammatik. Die angeführten 4 regierenden Wortarten bilden zugleich 4 Abschnitte des Buches; diesen ist dann noch ein 5. angefügt, welcher vermischten Übungsstoff enthält. Anlafs zur Abfassung war die Wahrnehmung, »dafs oft selbst von solchen

Digitized by Google

Schülern, die auf dem Punkte stehen, die Schule zu verlassen, hinsichtlich der Anwendung der Fälle die gröbsten Verstöſse gemacht werden,« welche »Pädagogen von Fach veranlaſst haben, zu behaupten, es sei in der Volksschule gleichgültig, ob man ‚mit der‘ oder ‚mit die‘ sage.« Dieser Verzweiflung gegenüber ist Verfasser der Ansicht, daſs die Schwierigkeiten keineswegs unüberwindlich sind.[1]) Es sei hierzu bemerkt, daſs Verfasser sein erstes Vorwort aus Cuxhaven, das 4. aus Archangel datiert. »Die Antwort nun auf die Frage, wie der Schüler in der Anwendung der Fälle sicher zu machen ist, giebt das vorliegende Buch. Wird es getreu und gewissenhaft benutzt, so führt es an das gewünschte Ziel!« So, nun weiſs man, woran es liegt, wenn man künftig noch einen falschen Kasus hört oder liest: Sasses Rektionslehre wird nicht getreu und gewissenhaft benutzt. Ohne mich jedoch durch diese etwas zu weit gehenden Hoffnungen, die der Vater auf sein Kind setzt, beirren zu lassen, will ich im Ernste gestehen, daſs ich sein Kind nicht übel finde. Ich halte es zwar nicht für das Richtige, für einen Teil der Grammatik ein besonderes Übungsbuch einzuführen, sondern die Rektionslehre müſste in genügender Ausführlichkeit in dem einen Sprachbuche des Schülers enthalten sein, wie sie in dem einen Kopfe des Schülers mit dem übrigen sprachlichen Wissen verbunden sein muſs. Aber was Verfasser in dem Ausschnitt aus dem Ganzen bietet, ist in sachlicher Hinsicht eine gediegene Arbeit.

Ich hätte nur sehr wenig zu erwähnen. S 47 f. wird der Begriff der »Rektion« etwas gedehnt, wenn Verfasser auch den Subjektsnominativ und den Prädikatsnominativ mit dazu rechnet (der Walfisch — ist — ein Säugetier). S. 65 wird als das allein Richtige angeführt: »Es kostet mir eine Mark;« es läſst sich aber nur behaupten, daſs man gegenwärtig den Dativ nicht mehr falsch nennen darf. Daſs auch die methodische Ausführung Freunde gefunden hat, beweist das Erscheinen der 5. Auflage. Zur Übung läſst Verfasser allerdings angedeutete Sätze vervollständigen (»das Sausen d . . Wind . . Die Pracht d . . bunt . . Feld . .«), falsche Sprachbildungen verbessern (»Meinem Vater sein Bruder lebt nicht mehr; auch meiner Mutter ihre Schwester ist längst tot«), Fragen beantworten (»Wer gewährt? Wem? Was? Er gewährte mir einen Wunsch«) u. dgl. mehr. Wer also die Rektionslehre nach Art der Sprachschulen benutzt, kann auch sie zu einem Übermaſs von Schreibereien miſsbrauchen. Die Übungsstoffe Sasses sind aber so, daſs sie viele zweckmäſsige mündliche Übungen und Anschluſs ans Lesebuch ermöglichen; Stellen aus Dichtungen und Lesestücke sind neben Sätze aus der Umgangssprache reichlich verwendet. Die durchgängig angewandten lateinischen Fachausdrücke und die ganze Ausdrucksart lassen darauf schlieſsen, daſs das Buch wohl weniger in Volksschulen benutzt wird, sondern in Anstalten, die etwas höhere Ziele verfolgen.

Leipzig. Fr. Franke.

[1]) Ähnlich Wilke in den an anderer Stelle besprochenen »Sprachheften« B. II a S. 77.

IV.

Kunst und Zeichnen an den Mittelschulen. Karl Reichhold. Berlin, Verlag v. Georg Siemens.

Das vorliegende Werk wendet sich der Kunst und ihrer geschichtlichen Entwickelung zu. In eingehendster Weise schildert es uns in Wort und Bild die Entwickelung der Ornamentik von den ältesten Zeiten an. Es zeigt uns, wie schon in den ersten Mattenflechtereien der Naturvölker (H. I. Taf. 1) und in den Gefäſsen der Steinzeit (Taf. 2) der Sinn für Ebenmäſsigkeit und Schönheit die Erzeugnisse des menschlichen Fleiſses adelte. Deshalb können diese einfachen Formen der Kunstausübung ganz vorzügliche Stoffe für den Anfangszeichenunterricht bieten.

Im I. Bande sind noch behandelt: Die Anfänge des Pflanzenornaments, Lotos und Rosette und mykenische Denkmäler. In Band II behandelt Verf. das Flachornament des Alter-

Digitized by Google

tums: 1. Weberei, 2. Überblick über die geometrischen Stile, 3 assyrische Ausgrabungen, 4. Übersicht über die griechische Vasenentwicklung, 5. Ausbildung des Pflanzenornaments, 6. Übungs-Pensum. Die weitere Fortsetzung des Werkes gestaltet sich wie folgt: IIIa Darstellung der plastischen Form-Methode des Unterrichts. IIIb das plastische Ornament des Altertums. IVa die Ornamentik des Mittelalters. IVb die Projektion. Va die Ornamentik der Renaissance und die naturalistische der Jetztzeit. Vb die Baugliederung. VIa die bildliche Darstellung des Menschen, VIb die Baustile.

Für den Zeichenlehrer ist das vorliegende Werk jedenfalls eine reiche Fundgrube von prächtigen Motiven aus der Kunst aller Völker und Zeiten. Der Zeichenunterricht soll sich die Kunstgeschichte dienstbar machen. Bei der Fülle des Gebotenen scheint es uns fast, als ob sich das Werk mehr für die Fachschulen eignete, welche das Ornament eingehend behandeln sollen. Für allgemein bildende Schulen möchten wir allerdings das Zeichnen nach Naturformen nicht missen, und die Ansicht des Verfassers: der Zeichenunterricht an Gymnasien und Realschulen beginnt und endet mit Kopieren (III a Seite 6) halten wir für eine Verirrung. Verfasser sagt mit Recht: (Band I Seite 29) »die getreue Nachbildung der Pflanze nach der Natur mit all ihren Zufälligkeiten und all dem belebten Spiel der Formen wird erst in unsrer Zeit bethätigt; dem Altertum war sie fremd.« Die Schule muſs dieser Zeitströmung folgen, denn sie ist ein Kind der Zeit. Und unsere heimische Pflanzenwelt in ihrem Knospen und Blühen bietet dem Zeichenunterrichte gar prächtige und erfrischende Motive. Indem Verfasser das Nachzeichnen schattierter Vorlagen verwirft und dem Massenunterrichte das Wort redet, handelt er nach Grundsätzen, die sich in unsrer Zeit überall durchgerungen haben. Einseitig aber ist offenbar die Betonung des Ornaments der früheren Zeiten. In der Formenwelt, welche wir dem Zeichenunterricht dienstbar machen, ist das Ornament nur ein Teil, nicht das Ganze. Ist doch unsre Zeit mit heiſsem Bemühen am Werke, sich einen neuen Stil zu schaffen auf Grund des Naturstudiums.

Dresden. Pfennigwerth, Sem.-Oberl.

V.

A. Eccarius-Sieber, Vorschläge zur zeitgemässen Reorganisation des Unterrichtes an den Akademien und Konservatorien für Musik. (Zürich und Leipzig, Verlag v. Th. Schröter.)

Verfasser spricht von den Aufgaben unserer Musikschulen; er wirft die Frage auf, inwiefern diese Anstalten ihren Verpflichtungen nachkommen und bringt Vorschläge zur organisatorischen Verbesserung der Lehrmaximen unserer modernen Tonkunstschulen. Konservatorien sollen Bildungsstätten sein, die auf allseitige, musikalische-künstlerische und -wissenschaftliche Ausreifung ihrer Zöglinge hinarbeiten, die aber ihre eigentliche Aufgabe verfehlen, wenn sie zu »Brutanstalten« flachen Virtuosentums herabsinken. Es ist durchaus nötig, dem »technischen Drill« eine sorgfältige, geistige Schulung entgegen zu setzen. Die Aufnahmeprüfungen sind eingehender zu behandeln; nach dem 3. Semester etwa werden Nachprüfungen angestellt, die über die Befähigung des Schülers zu dem erwählten Fachstudium entscheiden. Für die Ausbildung zum Musiklehrberuf ist der Unterricht gediegener und zweckentsprechender zu gestalten; alle Schüler sind zum Besuche des Unterrichts in Methodik anzuhalten, ebenso zu praktischer Lehrbethätigung unter Kontrolle einsichtsvoller, methodisch klarer Musikpädagogen. Die theoretischen Studien müssen dem Eifer lernfreudiger Eleven mehr Rechnung tragen; für umfassende Litteraturkenntnisse ist zu sorgen. Alle sogenannten »Nebenfächer« überweise man den geschicktesten Lehrkräften, welche es verstehen, ihren Hilfsfachunterricht interessant und den Zwecken alls

gemeiner, einheitlicher Ausbildung nutzbringend zu erteilen.

Nur dann erfüllen die Musikschulen ihre Aufgabe als »wahre Bildungsstätten der Tonkunst,« wenn sie den geistigen Fähigkeiten, ihrer Zöglinge ebenso sorgfältige Pflege zu teil werden lassen, als thatsächlich der Dressur der Finger, des Kehlkopfes.

Verfasser weist des öfteren hin auf musterhafte Einrichtungen am königl Konservatorium zu Dresden, das besondere Abteilungen enthält zur Vorbereitung auf den Musiklehrerberuf. — Das kleine, 44 Seiten umfassende Büchlein, welches noch manchen beachtenswerten Vorschlag bringt, sei zur Lektüre bestens empfohlen, insbesondere den Vorständen und Lehrern unserer Musikschulen zur Anregung, aber auch zur Aufklärung dem unterrichtsuchenden Publikum.

Dresden. Paul.

VI.

Edmund Oppermann, Schulinspektor in Braunschweig. Geographisches Namenbuch. Erklärung geographischer Namen nebst Aussprachebezeichnung. Hannover, Verlag von Carl Meyer, (Gustav Prior.) 1896. Preis broch. M. 2. — kart. M. 2,25.

Über den Wert der Namenkunde für den erdkundlichen Unterricht dürfte wohl kein Zweifel mehr bestehen. Jeder achtsame Lehrer wird gern eine Erklärung geographischer Namen in den Unterricht einflechten und daher ein geographisches Namenbuch als eine schätzenswerte Gabe dankbar begrüfsen. Der Verfasser des vorstehenden Buches hat das für den Schulunterricht Verwendbarste aus den besten Werken zusammengestellt und da und dort eigene kurze Erläuterungen gegeben. Die knappe Form, die Reichhaltigkeit und die verständige Auswahl des Dargebotenen werden überall vollen Beifall finden. Nur eine Sache mufs befremdlich erscheinen, auf die der Verfasser bei der Herausgabe seines Werks gerade das Hauptgewicht gelegt wissen will: Die Anordnung des Stoffs. Er hat es vermieden, die Namen in alphabetischer Reihenfolge anzuordnen, »weil durch das Aufsuchen der Stichworte dem Geographielehrer bei der Präparation eine unverhältnismäfsig grofse Arbeit erwachse«, und er giebt die Erklärungen im Anschlufs an die gröfsere Schulgeographie von Seydlitz nach den Abschnitten: Land, Flüsse, Seen, Gebirge, Staaten, Provinzen, Städte u. s. w. Dadurch ist aber gerade der Gebrauch des Buches erschwert worden, denn man mufs erst die betreffenden Abschnitte, im Inhaltsverzeichnis aufsuchen, sodann auf der Seite die ganze Reihe der nicht alphabetisch geordneten Namen der Städte, Flüsse oder Gebirge durchsuchen, ehe man das gewünschte Wort findet. Infolge dieser Anordnung hat sich eine überflüssige Wiederholung derselben Erklärung nötig gemacht, die sonst vermieden worden wäre; so tritt die Erklärung des Wortes »Sachsen« fünfmal und sehr nahe nach einander auf (auf Seite 14, 24, 28, 29, 30), und Ähnliches wiederholt sich bei Gaurisankar Dhawalagiri, Himalaja, Jangtsekjang und zahlreichen andern Namen. Beiläufig sei bemerkt, dafs die Überschrift »Deutsches Reich« und nicht »Deutschland« lauten mufs, sobald von den einzelnen Staaten Bayern, Sachsen, Oldenburg u. s. w. die Rede ist. Es wäre gut gewesen, wenn bei Loewen die Aussprache Lûwen ausdrücklich hinzugefügt worden wäre, wie dies bei andern Orten fast regelmäfsig geschehen ist. Die Deutung von Cetinje als Nikolausstadt, »weil Fürst Nikolaus die Stadt 1883 habe erbauen lassen«, ist doch nicht angängig; der Ort besteht schon seit Ende des 15. Jahrhunderts. Abgesehen von dem Übelstande der nichtalphabetischen Anordnung der Stichworte kann das Buch, das, wie der Verfasser selbst hervorhebt, einer 25 jährigen Erfahrung entstammt und das in der That weit reichhaltiger ist als manche Bücher ähnlicher Art, rückhaltlos empfohlen werden.

Dresden. Dr. Schunke.

Digitized by Google

Preis des Jahrgangs: 4 M.

Pädagogische Studien

Neue Folge

Gegründet
von
Prof. Dr. W. Rein

XVIII. Jahrgang

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirector *E. Ackermann*-Eisenach, Dr. *Barchudarian*-Tiflis Institutsdirector Dr. *E. Barth*-Leipzig, Schuldirector Dr. *A. Bliedner* Eisenach, Töchterschullehrer *O. Foltz*-Eisenach, Lehrer *Fr. Franke*-Leipzig, Professor *Gottlieb Friedrich*-Teschen, Oberlehrer Dr. *A. Gopfert*-Eisenach, Mittelschullehrer *H. Grabs*-Glogau, Töchterschullehrer *H. Grosse*-Halle a. S., Schuldirektor Dr. *O. Haupt*-Ölsnitz i. V., Lehrer *Hollkamm*-Glindenberg, Lehrer *Julius Honke*-Elberfeld, Director Dr. *K. Just*-Altenburg, Univers.-Prof. Dr. *Adolf Lasson*-Berlin, Oberlehrer *Fritz Lehmensick*-Jena, Oberschulrat Prof. Dr. *Rud. Menge*-Oldenburg, Rektor *Ad. Rude*-Nakel (Netze), Director Dr. *M. Schilling*-Zwickau, Schulrat Dr. *Rich. Staude*-Coburg, Lehrer *K. Teupser*-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. *Thrändorf*-Auerbach i. V., Univ.-Professor Dr *Th. Vogt*-Wien, Seminardirector *Voigt*-Barby, Realgymnasial-Director Prof. Dr. *Zange*-Erfurt, Lehrer *Peter Zillig*-Würzburg u. a.

von

Dr. Theodor Klähr

Viertes Heft

Inhalt

A **Abhandlungen:** 1. H. Grosse, Die sogen. österreichische Rechenmethode. (Schluss). 2. Otto Pefsler, Wie lange können unsere Kinder aufmerken?

B **Mitteilungen:** 1. Fr. Franke, Bericht über die 29. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1897 in Eisleben.

C **Beurteilungen:** 1. Anna Carnap (geb. Dörpfeld), Friedrich Wilhelm Dörpfeld (Adolf Rude). 2. Dr. August Clemen (Dr. Tögel). 3. J. W. Sasse (Fr. Franke). 4. Karl Reichhold (Pfennigwerth). 5 Eccarius-Sieber (Paul). 6. Edmund Oppermann (Dr Schunke).

Dresden
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(Paul Th. Kaemmerer)
1897

Preis des einzelnen Heftes: 1,20 M.

Digitized by Google

Pädag. Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer), in Dresden.

Der Religionsunterricht

auf der

Oberstufe der Volksschule.

Präparationen nach psychologischer Methode

von

Dr. Thrändorf,

Seminaroberlehrer.

Erster Teil:

Das Leben Jesu und der zweite Artikel.

Preis: 2,50 M.

Zweiter Teil:

Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel.

Preis: 2,50 M.

Eine geistvolle und sehr praktische Gabe für den Religionsunterricht, welche selbst für den Fall, daß die gestellten Anforderungn für zu hoch gehalten werden sollten, dennoch reiche Anregung bietet, die sich jeder Lehrer, der es treu mit seinem Amte meint, zu nutze machen sollte. Was uns besonders an der Schrift gefällt, ist das Eingehen auf die Verhältnisse der Jetztzeit, wodurch die Schüler zugleich Verständnis und Teilnahme für das kirchliche Leben der Gegenwart gewinnen und geschickt gemacht werden, das seit Jahrhunderten begonnene Werk im alten Geiste mit neuen Kräften weiter zu führen. Solche Betrachtung der ersten Zeit unserer christlichen Kirche giebt Begeisterung und das rechte Glaubensleben, das sich nicht allein in Worten, sondern auch in Thaten äußert. Die ausgedehntere Verwendung der Briefe des Apostels Paulus wird manche Schwierigkeiten bereiten, aber nicht ohne Segen bleiben. Es dürfte sich ein Versuch damit lohnend erweisen. Die Bearbeitung der einzelnen Lektionen ist nach den formalen Stufen erfolgt. (Lehrerzeit. f. Westfalen.)

Vorschule der Pädagogik Herbart's.

Herausgegeben von

Chr. Ufer.

7. Auflage. Preis: 2 M.

Die moderne Pädagogik fußt auf den Schultern Herbarts, dessen System wissenschaftlich und logisch tief durchdacht, aber keineswegs leichtfaßlich ist. Mancher hat wohl schon ein Herbartsches Lehrbuch mit dem Vorsatze, sich gründlich einzustudieren, in die Hand genommen — und es nach kurzer Zeit mit einem Gefühl des Unbefriedigtseins wieder aus der Hand gelegt. Herbarts Terminologie stört besonders Ältere, die ihr psychologisches Studium nach dem früheren System mit Annahme von 3 Grundkräften der Seele gemacht haben. Für diese ist Ufers Schriftchen geradezu unersetzbar. In klarer, prägnanter Sprache entwickelt der Verfasser die Lehrsätze an lebensfrischen Beispielen, so daß alles Abstrakte in thunlichst konkretes Gewand gehüllt wird. Das Werkchen, welches in 5 Abschnitte (Psychologisches, Ethisches, allgemein Pädagogisches, Unterrichtsbeispiele, litterarischer Wegweiser) eingeteilt ist, sei hiermit auf das beste empfohlen. (Bayrische Lehrerzeitung.)

Digitized by Google

Rohseid. Bastkleider Mk. 13.80 bis 68.50 per Stoff zur kompl. Robe — Tussors und Shantung-Pongees — sowie schwarze, weiße und farbige **Henneberg-Seide** von 60 Pfg. bis Mk. 18.65 p. Meter — glatt, gestreift, karriert, gemustert, Damaste zc. (ca. 240 versch. Qual. und 2000 versch. Farben, Dessins zc.), **porto- und steuerfrei ins Haus.** Muster umgehend. **Lager: ca. 2 Millionen Meter.**

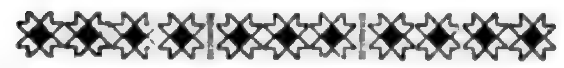
Seiden-Fabriken G. Henneberg (k. u. k. Hofl.) Zürich.

EMMER-

Pianinos von 440 Mark, **Harmoniums** von 90 Mark an, und **Flügel,** 10 jährige Garantie. Abzahlung gestattet. Bei Barzahlung Rabatt u. Freisend.

Wilh. Emmer, Berlin C. Seydelstr. 20

Auszeichnungen: Orden, Staats-Med. etc.



Verlag v. L. Schwann in Düsseldorf

In neuer Bearbeitung von August Wiltberger ist erschienen:

Vater Rhein

Mehrstimmiges Liederbuch für

deutsche Männerchöre.

Von J. Blied, op. 45.

= Zweite Auflage, =

bearbeitet von

August Wiltberger.

Preis: brosch. M. 1.80, geb. M. 2.50. — Von 10 Expl. ab brosch. je M. 1.50, geb. je M. 2.—.

Diese Sammlung, bereits vielfach eingeführt und eingebürgert, sei allen sangesfreudigen Vereinen bestens empfohlen. Sie wird überall den Zweck erreichen, der für die Auswahl massgebend war:

Weckung echten Frohsinnes und Freude am Edlen und Schönen.

Der „Vater Rhein“ enthält Heimats-, Wander-, Vaterlands- und Rheinlieder, Lieder für die verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, Naturlieder, Liebes-, Trink- und Gesellschaftslieder, Lieder, welche durch das Vereinsleben bedingt sind, Grablieder etc. Der „Vater Rhein“ enthält 168 Nummern, darunter viele Originalkompositionen von Abt, Blied, Dregert, Kewitsch, Koenen, Kothe, Kunze, Möhring, Musiol, Piel, Stein, Töpler, v. Wilm, Wiltberger und anderen.

Verlag von Aug. Westphalen in Flensburg.

Zwei dringliche Reformen

auf dem Gebiete des

biblischen Geschichtsunterrichts.

Vortrag gehalten in Tondern von **Johannes Schmarje,** Rektor der 1. Knaben-Mittelschule in Altona.

Preis 50 Pf.

Gegen 50 Pf. in Briefmarken erfolgt Franko-Sendung.

Verlag von **Aug. Westphalen** in **Flensburg.**

Für höhere Mädchenschulen, höhere Bürgerschulen, Mittelschulen zc.

Methodischer Leitfaden

für den Unterricht in der

Pflanzenkunde

von

Chr. Wächter,

erster Lehrer an der Lehrerinnenbildungsanstalt in Altona.

Mit 118 Holzschnitten.

Preis M. 1,80.

Grundriß der Pflanzenkunde

von

Chr. Wächter.

Mit 39 Holzschnitten.

Preis karton. 50 Pf.

Wächter's Pflanzenkunde wird von Professor v. Sachs und andern Fachmännern auf das allergünstigste beurteilt.

Wächter's Pflanzenkunde ist in Preußen zur Einführung genehmigt.

Wächter's Pflanzenkunde wurde außerhalb Preußens bereits mehrfach eingeführt in Anhalt, Baden, Hamburg zc.

Digitized by Google

Neubauer, Dr. Friedrich, Oberlehrer an der Lateinischen Hauptschule der Franckeschen Stiftungen, **Lehrbuch der Geschichte** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil. Geschichte des Altertums. 1897. (IV u. 168 S.) gr. 8. geh. 1,60 M.

Pfeifer, W., Oberlehrer am Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin, **Kaiser Wilhelm I.** Aus seinem Leben Sextanern erzählt. Nebst Bildnis des Kaisers. 1897. 8. (VIII u. 105 S.) eleg. kart. 1,20 M.

Feist, Dr. Sigmund, **Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache** für praktische Ziele. Mit Rücksicht auf die konzentrierende Unterrichtsmethode bearbeitet. II. Mittelstufe. 1896. gr. 8. (IV u. 284 S.) geh. 1,50 M.

Kleine Aeneis. Nach **Virgils** grösserem Werk für Schule und Haus in Hexametern verfasst von Dr. August **Teuber,** Professor am Wilhelms-Gymnasium zu Eberswalde. 1897. (VI u. 166 S.) geh. 2 M.

Bötticher, G., und K. **Kinzel, Geschichte der deutschen Litteratur** mit einem Abriss der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik. Zweite neu bearbeitete Auflage. 1896. 8. (X u. 178 S.) in Kalikoband 1,80 M.

Denkmäler der älteren Deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten, herausgegeben von den Professoren Dr. G. Bötticher und Dr. K. Kinzel.

I. **Die deutsche Heldensage.** 1. Hildebrandlied und Waltharilied nebst den „Zaubersprüchen“ und „Muspilli“ von Professor Dr. Gotthold Bötticher. Vierte Auflage. 1896. 8. (VIII u. 65 S.) geh. 0,60 M., kart. 0,75 M.

II. 3. **Das Nibelungenlied** im Auszuge nach dem Urtext mit den entsprechenden Abschnitten der Wölsungensage erläutert und mit den nötigen Hilfsmitteln versehen von G. Bötticher und K. Kinzel. Dritte Auflage. 1897. 8. (X u. 178 S.) geh. 1,20 M., kart. 1,35 M.

III. 2. **Martin Luther** ausgewählt, bearbeitet und erläutert von Dr. Richard Neubauer, Professor am Grauen Kloster in Berlin. Erster Teil: Schriften zur Reformationsgeschichte und verwandten Inhaltes. Zweite, verbesserte Auflage. 1897. 8. (X u. 227 S.) geh. 1,80 M., kart. 1,95 M.

Kirchhoff, Alfred, Professor der Erdkunde an der Universität zu Halle, **Erdkunde für Schulen** nach den für Preussen gültigen Lehrzielen. II. Teil. Mittel- und Oberstufe. Vierte, verbesserte Auflage. 1896. gr. 8. (VII u. 319 S.) ungebunden 2,25 M.

Waldeck, August, Professor am Gymnasium zu Corbach, **Lateinische Schulgrammatik** nebst einem Anhang über Stilistik für alle Lehranstalten. Zweite Auflage. 1897. gr. 8. (IX u. 197 S.) geh. 1,50 M.

Verlag der Buchhandlung L. Auer
in Donauwörth.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Taschenbüchlein
für
Obst- u. Bienenzüchter
und
für solche,
die es werden wollen.

Von Franz Carl Ludwig Gillig,
Lehrer am Knabeninstitut zu Donauwörth.

Dritte, umgearbeitete u. vermehrte Auflage von „Der Obstbau".

Mit 83 Text-Illustrationen.

128 S. stark, steif brosch. Preis frei ins Haus gesandt **35** Pfg.: 12 Exempl. kosten M. **3.30**; 50 Exempl. M. **10.50**.

Der vorzügliche Inhalt, die reiche Ausstattung, sowie der niedrige Preis empfehlen das Büchlein zur Massenverbreitung.

Pädagogische Neuigkeiten

aus dem Verlage von

Emil Behrend, Wiesbaden

Bergemann, Dr. Paul, Adam Smiths päd. Theorien im Rahmen seines Systems der prakt. Philosophie. 1. Hälfte. M. 1.20

— — 2. Hälfte: Adam Smiths pädagog. Ansichten und Kritik derselben M. 1.20

Dietrich, Rudolf, Schweizerisches Volksschulwesen M. 1.—

Bengel, Johann, Geschichte d. Methodik d. kulturgeschichtl. Unterrichts M. 1.20

Bergemann, Dr. Paul, Ueber Volkshochschulen M. —.60

Günther, Adolf, Vorschläge zu einer zeitgemässen Gestaltung des Geschichtsunterrichts. 2. neubearb. Aufl. M. —.80

Pädagog. Bücher- u. Zeitungsschau, 1896 M. —.50

Lindau, Berbig, Schmidt, Aufgabensammlung für den Unterricht im Kopfrechnen cart. M. 2.—

Beetz, K. O., Das Wesen der Zahl als Einheitsprinzip im Rechenunterricht. II. Teil: Die Grössenzahl u. das Bruchrechnen M. 1.—

(Der I. Teil: Die Zahl im allgemeinen erschien 1896. Preis M. —.60.)

In dem unterzeichneten Verlage erschien:

Deutscher Volksspiegel.

Gedichte aus deutscher Sage und Geschichte von

August Schüler, Oberpfarrer in Cremmen.

Zweite, wesentlich vermehrte Auflage.

Preis 2,40 Mk., elegant gebunden 3 Mk.

Wenn irgend ein Werk seinem Namen entspricht, so der „**Deutsche Volksspiegel**". In diesen meisterhaften Gedichten, die sämtlich der hohen dichterischen Begabung und begeisterten Vaterlandsliebe des Verfassers entstammen, spiegelt sich das **deutsche Volksleben** von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart in reiner, unverfälschter Gestalt und darum auch mächtig ergreifender Weise. **Deutsche Frömmigkeit** und **Gemütsinnigkeit, deutscher Mut, deutscher Glauben, deutsche Treue,** daneben auch **deutscher Humor** treten uns in vortrefflichen Einzelbildern entgegen und ermahnen die Gegenwart, der großen Vergangenheit nachzueifern und sich ihrer würdig zu beweisen.

Wir empfehlen das Werk aufs wärmste als **patriotisches Festgeschenk** wie auch für **Schul-** und **Lehrer-Bibliotheken.** Zur **Belebung des Geschichtsunterrichts in der Schule** und nicht minder zur Benutzung an **Familienabenden** und bei **Schulfeiern** wird es allen Lehrern die größten Dienste erweisen.

Buchhandlung der Deutsch. Lehrer-Zeitg.,
(Fr. Zillessen), Berlin N. 58.

Digitized by Google

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in **Hannover.**

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Soeben erschien:

Handbuch
des
Katechismus-Unterrichts
nach
Dr. **Martin Luthers Katechismus,**
zugleich
Buch der Beispiele.
Für Lehrer und Prediger bearbeitet
von
J. H. Albert Fricke.

Vollständig in drei Bänden.

I. Band, dritte Auflage, geh. M. 4.—, geb. M. 4.60.

II. Band, zweite Auflage, geh. M. 4.—, geb. M. 4.60.
III. „ „ „ geh. M. 4.—, geb. M. 4.60.

Herr **Generalsuperintendent** Dr. theol. **Schuster** sagt darüber im **Hannov. Volksschulboten**: „Das Buch hat sich bereits **praktisch** bewährt, so daß es einer weiteren Empfehlung nicht bedarf. Es ist ein **wertvolles**, weil **klares, übersichtliches** und **reichhaltiges Hilfsmittel zur Vorbereitung** auf den **Religions-** und **Konfirmandenunterricht**.

Verlag der Buchhandlung der „Deutschen Lehrerzeitung“, Berlin N. 58.

Die heutige Schulbankfrage.
Eine übersichtliche Zusammenstellung der bisher bekannten Schulbanksysteme.

Von **Alexander Bennstein.**

Preis 50 Pf.

Urteil der Fachblätter: Eine **„mühevolle und verdienstliche Arbeit“ —, einem eingehenden Studium seitens der Fachgenossen aufs wärmste empfohlen“ 2c.**

Digitized by Google

Verlag von Rudolf Barth in Aachen.

Bengel, Angewandte Aufgaben im Zahlenkreise von 1—100. Mehr als 600 Aufgaben. 58 S. 8°. Prs. 50 Pfg.

Soeben erschien:

Bengel, Angewandte Aufgaben im Zahlenkreise von 1—1000. Eine Sammlung von 500 Aufgaben.

Die freundliche Aufnahme, die die „Angewandten Aufgaben im Zahlenkreise von 1—100“ (Preis 50 Pfg.) in der Schulwelt, die günstige Kritik, die dieselben in der Fachpresse gefunden haben, und der, sowohl in der Fachpresse, wie auch in Briefen dem Verfasser ausgesprochene Wunsch, die Sammlung fortgesetzt zu sehen, ließen dies zweite Büchlein entstehen. In der Anordnung sind dieselben Grundsätze zur Anwendung gekommen, die bei der ersten maßgebend waren.

Wir geben dem Büchlein nur den einen Wunsch mit, es möge ebenso warm aufgenommen werden, wie der erste Teil, dann wird es nicht nur seinen Weg machen, sondern auch für seinen Vorläufer noch viel neue Freunde werben. Das Büchlein ist auf gutem Papier geschmackvoll und deutlich gedruckt,

Es ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen, sowie auch gegen Einsendung von 0,55 Mk. (in Briefmarken) direkt vom Verlag. Prs. 50 Pf.

Soeben erschien im **Helmich**'schen **Verlage** in **Bielefeld** als Heft 1 der

Pädagogischen Abhandlungen

Neue Folge.

Herausgeber **Rektor Bartholomäus; halbjährlich 9 Hefte 2 Mk.**

Dr. Fröhlich, Königl. Schulinspektor, Die Sterne erster Grösse am Himmel der Pädagogik — Die Grundlehren aller Pädagogik. Einzelpreis 40 Pfg.

Im ersten Jahrgange werden ferner noch veröffentlicht:

Haussig, Pfarrer und Ortsschulinspektor, Schulsparkassen. **G. Schulze,** Reg.- und Schulrat, Grundlinien zu einem Lebensbilde Jesu auf der Oberstufe der Volksschule. **W. Hering,** Seminarlehrer, Welche Aufgabe hat die preussische Volksschule gegenüber den sozialistischen Irrtümern und Entstellungen. **H. Wanner,** Realschullehrer, Die Schulstrafen. **v. Pfister-Schwaighusen,** Professor, Vom Deutschtume unserer Volks-Schule. **Karl Adam,** Lehrer, Der Unterricht im Freien. **Dr. L. Morgenstern,** Direktor, Aufstellung eines Lehrplanes über den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht in höheren Mädchenschulen und Erläuterungen dazu.

Wir machen darauf aufmerksam, dass das **Abonnement** ca. um die **Hälfte billiger** ist als **Einzelkauf.** Bestellungen an alle Postanstalten, Buchhandlungen und A. Helmich's Verlag, Bielefeld, welcher auch **Ansichtshefte** versendet. Im gleichen Verlage erschien: **Lehrerbesoldungsgesetz.** 40 Pf.

Digitized by Google

In unserm Verlage erschien und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Der abschliessende Katechismusunterricht

von

Dr. Karl Just.

I. Heft Preis 0,90 M.
II. „ „ 1,35 „

Die vorerwähnte Katechismusbetrachtung ist gedacht als abschliessende Betrachtung des Katechismus im letzten Jahre, oder auch in den beiden letzten Jahren der Volkschule. —

Die **Pädagogische Zeitung** schreibt darüber:

„Eine einfachere, aber das Besinnen auf unsere Pflichten gegen Gott, gegen uns selbst und unsere Mitmenschen und die Klarheit über den Inhalt des Katechismus mehr fördernde Katechismusauslegung als die hier gebotene ist wohl nicht denkbar. Ohne Anwendung eines umfangreichen Apparats von Geschichten und Sprüchen ist doch das ganze voller Anschaulichkeit und Leben, weil die Übungsfragen immer ins volle Menschenleben hineingreifen."

Altenburg (S.-A.)

Verlagshandlung H. A. Pierer.

Im unterzeichneten Verlage erschien und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Bausteine für den Geschichtsunterricht

in der evangelischen Landschule.

Eine Handreichung für Lehrer und Seminaristen, bearbeitet von

R. Fritzsche-Altenburg.

I. Kursus. (Mittelstufe.) Preis: Mk. 1,80.
II. Kursus. (Oberstufe.) Preis: Mk. 2,80.

In den vorliegenden „Bausteinen" wird den weniger gegliederten Schulen ein Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht geboten, in dem unter steter Rücksichtnahme auf die obwaltenden ungünstigen Verhältnisse und im Anschluss an die bestehenden Lehrpläne die Grundsätze der neueren Pädagogik zur Durchführung gebracht worden sind, soweit dies möglich und zulässig war. Damit dürfte jedoch die Verwertung der Bausteine im Geschichtsunterrichte der Stadtschulen nicht ausgeschlossen sein; vielmehr dürfte das Werk — insbesondere der 2. Teil desselben — nach Stoffauswahl, Anlage und Ausführung wohl dazu geeignet sein, dem Geschichtsunterrichte in den vielgliedrigen Schulen gute Dienste zu leisten, das um so mehr, als in demselben zum **ersten Male** der Versuch gemacht worden ist, **die Bürger- oder Gesellschaftskunde** praktisch zu verwerten.

Verlagshandlung H. A. Pierer,
Altenburg.

Digitized by Google

Verlag von *August Westphalen* in Flensburg.

Barnstorff, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 2. verbesserte Auflage. 1,80 M.

— — ***Kurzgefasste Schulgrammatik der englischen Sprache.*** 1.— M.

— — ***Stoffe zu mündl. und schriftl. Übungen im Englischen.*** 80 Pf.

Schmarje u. Barnstorff, Englisches Lesebuch. 2.40 M.

Die Barnstorff-Schmarje'schen Lehrbücher der englischen Sprache sind für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und ähnliche Anstalten bestimmt, sie werden von der Kritik auf das wärmste empfohlen und haben sich beim Unterricht trefflich bewährt.

Wiederholungsbuch der englischen Sprache, zur Vorbereitung auf Prüfungen. 1.— M.

Simonsen, Lehrbuch der dänischen Sprache. 1.80 M.

Orthographie in Beispielen.

Eine Sammlung von Sätzen zur Einübung der in Bayern, Preußen, Sachsen und Württemberg amtlich gegebenen

Regeln für die deutsche Rechtschreibung.

Bearbeitet von **G. Kobmann** und **G. Lober.**

Vierte Auflage.

Preis M. 2.40. Gebunden M. 2.80.

Dieses nun bereits in vierter Auflage vorliegende, anerkannt ganz vortreffliche Werkchen will keine methodisch gehaltene und in genau abgestufte Pensen geteilte Anleitung für den Unterricht in der Orthographie sein; es soll dem Lehrer bloß als wohlausgestattetes Magazin dienen, in das er hineingreift, um bald aus diesem, bald aus jenem Fache den nötigen Stoff für seine Rechtschreibübungen zu entnehmen.

Verlag der Friedr. Korn'schen Buchhandlung in Nürnberg.

Verlag von E. Appelhans & Comp. in Braunschweig.

Unentbehrlich für jede **Schulbibliothek,** jeden **Lehrer, Schulvorstand** und **Juristen** ꝛc., ist das soeben erschienene Werk:

Das Züchtigungsrecht

der Lehrer der Volksschule nach Urteilen des Reichsgerichts.

Zusammengestellt von

Adolf Fricke.

Preis 1 Mark. **Preis 1 Mark.**

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Verlag von Aug. Westphalen
in Flensburg.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung oder portofrei direkt von der Verlagshandlung gegen Einsendung des Betrages.

Schade, H., Schulflora von Nord- und Mitteldeutschland. Die Gefäßpflanzen. Lexikon-8°. 188 S. Preis 3 Mk.

„— — empfehle die Flora von Schade für alle Anstalten, welche ihre Schüler in das Bestimmen der Pflanzen einführen, insbesondere für **Präparandenanstalten** und **Seminarien**, dann aber auch für diejenigen Lehrer, welche sich mit Botanik beschäftigen und nicht gerade Specialisten sind."
(„Schlesw.-Holst. Schulztg." 1892, No. 34.)

„— zu empfehlen, **dem Anfänger als sicherer Führer,** dem Kundigen als zuverlässiger Begleiter."
(„Die Heimat" 1892, S. 215.)

„— — **Eine übersichtlichere Anordnung einer Botanik läßt sich kaum denken.** Selbst Anfänger können sich darin leicht zurechtfinden."
(„Praxis der kath. Volksschule" 1893, No. 17.)

Verlag von Carl Meyer
(Gustav Prior) in Hannover.

Als vorzügliche Arbeit
von mehr als zwanzig pädagogischen Zeitschriften warm empfohlen:

Die
bestimmten algebraischen Gleichungen
des ersten bis vierten Grades.
Nebst einem Anhange:
Unbestimmte Gleichungen.
Für Seminare, sowie den Selbstunterricht.
Von
P. Michelsen,
Königl. Seminarlehrer.
In mehreren Lehrer-Seminaren eingeführt.

Preis geheftet M. 4.—, geb. M. 4,50.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Geschichte der Pädagogik
mit Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten.
„Als Kommentar zu seiner kurzgefaßten Geschichte der Pädagogik"
bearbeitet von
Johann Böhm.
II. Auflage.
Mit 102 Abbildungen.

I. Band: Die Geschichte der Pädagogik vor und nach Christus bis auf Montaigne. Preis M. 4.—, gebunden M. 5.—.
II. Band: Die Geschichte der Pädagogik von Montaigne bis zur Gegenwart. Preis M. 5.—, gebunden M. 6.—.

Nach den Urteilen der Presse zählt das Buch entschieden mit zu den besten aller bislang erschienenen Werke über historische Pädagogik.

Rektor Schwochow sagt in seiner Schrift: Die Vorbereitung auf die Mittelschulprüfung und Fortbildung im Amte: „Als größeres Lehr- und Handbuch zum Studium der Geschichte der Pädagogik sei in erster Linie Böhms Geschichte mit Charakterbildern ꝛc. empfohlen. Sie zeigt die Grundsätze, Methoden der einzelnen Pädagogen und giebt eine Menge wertvollen Quellenmaterials aus ihren Werken, aber auch die pädagogischen Bestrebungen der verschiedenen Zeitperioden, den Gang der Erziehungsgeschichte."

**Verlag der Friedr. Korn'schen Buchhandlung
in Nürnberg.**

Digitized by Google

Verlag von **Carl Meyer** (Gustav Prior) in **Hannover.**

Bei Beginn der Spielzeit warm empfohlen:

Spielbuch für Mädchen

im Alter von 6—16 Jahren.
Auswahl von Lauf-, Sing- und Ruhespielen.

Gesammelt und beschrieben
von

A. Netsch,
Seminaroberlehrer in Dresden.

Preis kart. Mk. 1,50.

Empfohlen von Schulrat, Professor Dr. **Euler** in Berlin.

In Berlin, Dortmund, Hannover und Mädchenpensionaten eingeführt.
Unstreitig eins der besten Spielbücher für Mädchen.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in **Hannover.**

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.
Soeben erschien:

Der

Geschichts-Unterricht

nach den

Forderungen der Gegenwart.

Ein methodisches Handbuch
im Anschluß an die
Deutsche Geschichte von H. Weigand und A. Tecklenburg
bearbeitet von

Heinrich Weigand.
Zwei Teile.

Erster Teil. Preis geh. 75 Pfg.

Der zweite Teil wird kurz vor Ostern 1898 erscheinen.

Verlag von L. Schwann in Düsseldorf.

Soeben ist vollständig geworden!

Neue Schulgeographie.

Unter Berücksichtigung der dialogischen Unterrichtsform

verfaßt von

W. Hackmann.

I. Heft **Europa** unter Ausschluß des **deutschen Landes** innerhalb seiner Naturgrenzen. Mk. 1.80.
II. Heft **Norddeutschland.** Mk. 1.80.
III. Heft **Süddeutschland.** Mk. 1.80.
IV. Heft **Asien, Afrika, Amerika, Australien.** Mk. 3.—.
V. Heft **Astronomische und physikalische Geographie.** Mk. 1.20.

Auszüge aus den zahlreichen, bisher ergangenen Besprechungen des Werkes:

Unter Berücksichtigung der Grundsätze der Ritter'schen Schule für den geographischen Unterricht, wie dieselben in dem trefflichen Werke Oberländers niedergelegt sind, hat der Verfasser ein empfehlenswertes und anregendes Vorbereitungsbuch für den Lehrer geschaffen, welches den Unterrichtsstoff in methodischer Bearbeitung in knapper und präciser Form darbietet. „Anzeiger f. d. neueste pädag. Litteratur."

Wir haben bereits beim Erscheinen des ersten Heftes empfehlend auf die Arbeit hingewiesen und können das dort Gesagte auch hier für das zweite Heft bestätigen. Es ist eine fleißige Arbeit, die des Anregenden und Belehrenden genug bietet und dem Lehrer bei seiner Vorbereitung auf die geographischen Stunden gute Dienste leisten wird.
„Preußische Schulzeitung."

Das für Heft 1 und 2 abgegebene günstige Urteil gilt auch für den dritten Teil. Ueberall vergleichendes Verfahren, in jeder Zeile Anregung. Ich wiederhole: ein ausgezeichnetes Hülfsmittel für den Lehrer der Geographie.
„Schulbl. f. d. Provinz Brandenburg.

Das Werk ist eine durch und durch tüchtige Arbeit. „Kath. Schulkunde."

Fiedlers Biblisches Historienbuch
für Bürger- und Landschulen.

Ausgabe A. 70. Auflage, ungeb. 45 Pf., geb. 65 Pf.
Ausgabe B. von Schorn-Ruete
mit **kleinem** Anhang: 60. Aufl., ungeb. 50 Pf., geb. 70 Pf.
mit **grossem** Anhang: 40. Aufl., ungeb. 70 Pf., geb. 90 Pf.

Von den letzteren sind **Sonderausgaben** für die Provinzen **Brandenburg, Pommern, Sachsen** und **Schlesien** bis jetzt erschienen, und werden solche für andere Ländergebiete nach Bedarf hergestellt.

Bisher verbreitet in über 300000 Exemplaren.

Den Herren Schulinspektoren und Lehrern stellt bei beabsichtigter Einführung auf unmittelbares Begehren gern ein **Probeexemplar** hiervon **kostenfrei** zur Verfügung die

Dürr'sche Buchhandlung in Leipzig.

Digitized by

Ein Anhang zu jedem Rechenhefte!

In dritter Auflage (6.—8. Tausend)

erschien:

Unfall-, Kranken-, Invaliditäts- und Altersversorgungs-Versicherung

nebst entsprechenden

Aufgaben für den Rechenunterricht.

Von **M. Wald**, Lehrer in Alt-Glienicke.

Preis 15 Pfg.

Als Seitenstück dazu erschien von demselben Verfasser:

Das Einkommensteuer-Gesetz

nebst entsprechenden

Aufgaben für den Rechenunterricht.

Preis 15 Pfg.

Die vorstehend genannten Werke, die von der gesamten Kritik mit größtem Beifall aufgenommen wurden, enthalten populär gehaltene Erläuterungen über die betr. Gesetze nebst einschlägigen Rechenaufgaben.

Die Buchhandlung der „Deutschen Lehrer-Ztg.“

Berlin N. 58.

Im unterzeichneten Verlage ist erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Der Darwinismus

und sein Einfluß auf die heutige Volksbewegung.

Von **Dr. phil. E. Dennert.**

Preis 50 Pfennige.

„Streng wissenschaftlich in seiner Grundlage, klar und anschaulich in seiner Darstellung und durchaus populär in seiner Schreibweise, deckt der Verfasser die Widersprüche auf, in denen sich die sozialistischen Vertreter des Darwinismus bewegen, und stellt die Oberflächlichkeit an den Pranger, die sich nur zu leicht dort findet, wo man sich wie Bebel von sich selber sagt, ein „bißchen“ mit Naturwissenschaft beschäftigt hat.“ (Die Post.)

Alle Volksfreunde werden gebeten, für die Verbreitung der vorstehend genannten Schrift thätig zu sein. Um sie zu erleichtern, haben wir außerordentlich niedrige Partiepreise angesetzt. Es kosten bei direktem Bezuge von der Verlagshandlung: 10 Exempl. 4 Mk., 25 Exempl. 7,50 Mk., 50 Exempl. 12,50 Mk., 100 Exempl. 20 Mk. (außer Porto).

Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung.

Berlin N. 58, Schönhauser Allee 141.

H. Schwochow, Rektor.

Die Fortbildung des Lehrers im Amte.

I. Teil.
Die Vorbereitung auf **die zweite Lehrerprüfung.**
Nebst einem Anhange,
enthaltend die Vorschriften über die Ausbildung und Prüfung der Musik-, Zeichen- u. Turnlehrer an höh. Unterrichtsanstalten, sowie d. Taubstummenlehrer.
3. Auflage. br. 2 Mk., geb. 2,50 Mk.

II. Teil.
Die Vorbereitung auf **die Mittelschulprüfung.**
6. Auflage. br. 2 Mk. geb. 2,50 Mk.

III. Teil:
Die Vorbereitung auf **die Rektoratsprüfung,**
zugleich ein
Repetitorium der Methodik und Schulpraxis.
4. Auflage. br. 2,80 Mk., geb. 3,40 Mk.

Kurzgefaßte Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts
in Mittelschulen und höheren Mädchenschulen.
Ein Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen.
br. 1 M., geb. 1,50 M.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.
Verlag der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig.

Heinrich Handel's Verlag in Breslau.

Soeben erschien:

Handbuch
zur
Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung
und die
Prüfung der Rektoren.

Vollständige und übersichtliche Zusammenstellung des Wissensstoffes aus der Geschichte der Pädagogik, der Erziehung und Unterrichtslehre, der Schulpraxis und der speciellen Methodik in Fragen und Aufgaben, Ausführungen, Dispositionen und Anmerkungen.
Bearbeitet von
R. Sendler, Kgl. Seminarlehrer.
420 Seiten.
Preis brosch. 4,50 Mk., gebunden 5 Mk.

Verlag von E. Schwann in Düsseldorf.

Soeben sind erschienen:

Der Gesangunterricht in Volks- u. Mittelschulen

Anleitung für Lehrer und Seminaristen

nach den Vorschriften der allgemeinen Bestimmungen und deren Ergänzungen.

Von **Jacob Jacobi**, Lehrer in Wiesbaden,
Verfasser des „Liederbuches für Schule und Haus".

== Preis: 1 Mk. 50 Pf. ==

„Das Buch ist eine Frucht reicher Erfahrung, eine vorzüglich disponierte und scharfsinnig ausgeführte Arbeit, die sowohl für die einfachsten, wie für die günstigeren Schulverhältnisse eine leicht ausführbare Anleitung bezw. ein höchst schätzenswertes Hilfsmittel, dem Seminaristen aber für den Unterricht in der Methodik des Gesangunterrichts ein sehr geeignetes Handbuch sein wird.

Montabaur. K. Walter, Kgl. Seminar- u. Musiklehrer

Der erste Lese- und Schreibunterricht

nach der Normalwörtermethode von **P. Esser**, Seminarlehrer.

Dritte, durchgesehene Auflage. — Preis: 75 Pf.

„Wir können das Schriftchen besonders solchen Lehrern empfehlen, welche mit der Normalwörtermethode noch unbekannt oder derselben abgeneigt sind; aber auch Kenner und Freunde derselben werden den Ausführungen des Herrn Esser mit Interesse folgen." (Dittes im „Pädagogium".)

Zur Heilpädagogik.

Erziehung und Unterricht der schwachbegabten Kinder in Volksschulen
von **Paul Röntgen.**

(Separatabdruck aus der „Kath. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht".)

Preis: 70 Pf.

„Die Arbeit ist klar und anziehend geschrieben und läßt den erfahrenen Praktiker erkennen. Sie scheint uns sehr geeignet, die Vorurteile gegen die „Hilfsschulen", welche mangels eingehender Sachkenntnis noch sehr verbreitet sind, zu beseitigen." (Hess. Schulblatt.)

Neuester Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

Claaßen, Joh., **„Schöpfungsspiegel“** oder die Natur im Lichte des WOrtes. Prospekt gratis.

I. **Das Licht u. die Farben** in Natur, Geist u. Leben. 1,50 M., geb. 2 M.
IV. **Die Pflanzenwelt** in Natur, Geist u. Leben. I. 3,60 M., geb 4,50 M.

Hechtenberg, Schulrat A., **Bilder aus der Kirchengeschichte.** 2. Aufl. 30 Pf.

Horn, Rektor D., **G. Klingenburg und seine Schulgemeinde.** Ein Bild aus d. niederrheinischen Schulleben. Vortrag. 30 Pf., 10 Ex. 2,50 M., 50 Ex. 10 M., 100 Ex. 15 M.

Wichtig für jeden Lehrer!

Sammlung belehrender pädagogischer
Abhandlungen und Aufsätze.

1897 neu erschienen:

Heft 66: **Die Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht.** Von Direktor Dr. Roßbach-Saarbrücken. Preis 30 Pfg.

„ 67: **Gedanken zu einer künftigen Erziehungslehre.** Von Dr. phil. S. Schmid. Preis 50 Pfg.

„ 68: **Die Relativsätze im Deutschen, nach Form und Inhalt betrachtet. Die Interpunktion.** Von L. Link. Preis 50 Pfg.

„ 69: **Die Behandlung der Sprachlehre im deutschen Sprachunterrichte der Volksschule.** Von dem Königl. Kreisschulinspektor Dr. Kley, Regierungs- und Schulrat. Preis 30 Pfg.

„ 70: **Bedeutungsvolle Hohenzollernworte.** Von Richard Wöller. Preis 30 Pfg.

„ 71: **Wie und in welchem Umfange kann die Volksschule durch Berücksichtigung der wirtschaftlichen Verhältnisse in der heimatlichen Umgebung der Kinder die ältere Schuljugend auf ihren künftigen Lebensberuf vorbereiten?** Von A. Holl. Preis 30 Pfg.

Ausführliche Inhaltsverzeichnisse der ganzen Sammlung erhält auf Verlangen jeder gratis und franko durch

Louis Heuser's Verlagsbuchhandlung
Neuwied a. Rhein.

Digitized by Google

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in **Hannover.**

Soeben erschien:

Kleiner Schulatlas.

Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet

von

Dr. G. Fröhlich und **A. Sprockhoff,**

Königl. Schulinspektor in St. Johann. — Königl. Seminarlehrer in Berlin.

Nr. 1. Allgemeine Ausgabe.

= gr. 8°. Preis kart. 30 Pfg. =

Nr. 2. Ausgabe für die Prov. **Brandenburg**	gr. 8°.	Preis 35 ₰
Nr. 3. Ausgabe für die Provinz **Hannover**	gr. 8°.	„ 35 ₰
Nr. 4. Ausgabe für die **Rheinprovinz**	gr. 8°.	„ 35 ₰
Nr. 5. Ausgabe für die Provinz **Sachsen**	gr. 8°.	„ 35 ₰
Nr. 6. Ausgabe für die Provinz **Schlesien**	gr. 8°.	„ 35 ₰
Nr. 7. Ausgabe für die Provinz **Westfalen**	gr. 8°.	„ 35 ₰

Die Karten sind so gezeichnet, daß der Schüler ein möglichst klares Bild von einem geographischen Gebiete erhält. Die einzelnen Kartenelemente sind deutlich und für das Kindesauge möglichst kräftig und ausdrucksvoll dargestellt. Alle überflüssigen Namen und kleinen und unwichtigen Gegenstände sind weggelassen worden.

Die **Heimatskarten** (Provinzkarten in 4°) bieten auf der einen Seite die Fluß- und Gebirgskarte, auf der andern die politische Karte. **Diese Karten sind auch noch von Fachlehrern der betreffenden Provinz sorgfältig geprüft.**

Die Karten von den Provinzen **Brandenburg, Hannover, Sachsen, Schlesien, Westfalen** und der **Rheinprovinz** werden auch gesondert, doch nicht unter 10 Stück, abgegeben. Dieselben kosten je 10 Pfg.

Bei Einführung des „Kleinen Schulatlas“ erhält der einführende Lehrer ein Freistück von der Verlagsbuchhandlung.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Digitized by Google

Soeben erschien:

Meister, Liederschatz.

☛ **Empfohlen und genehmigt von den Königlichen Regierungen zu Wiesbaden, Cassel, Merseburg, Münster.**

Ein Teil des Reinertrages fließt Lehrer-Witwen-Kassen zu!

Meister, R., Volksschulliederschatz. Eine Sammlung ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder nebst einer Auswahl von Elementarübungen. Preis 30 Pfg.

Den von R. Meister herausgegebenen „Volksschul-Liederschatz“ habe ich genau durchgesehen und finde ihn zur Verwendung in den Elementarschulen vorzüglich geeignet. Das Buch erhält nur anerkannte, durch langjährigen Gebrauch wie durch Verfügungen hoher Behörden sanctionierte Lieder in Originallesarten und gutem musikalischen Satz. Es sind Paralleltexte berücksichtigt und das Singen nach Noten ist angebahnt. Besonders wertvoll erscheinen mir auch die Elementarübungen am Schlusse des Buches, die in weiser Beschränkung doch alle Formen enthalten und dem bewußten Singen von großem Nutzen sein werden. Der Reichtum an wirklich schönen Melodien und die besondere Betonung des patriotischen, religiösen und gemütsbildenden Momentes erscheinen mir noch besonders erwähnenswert. Durch die Untersetzung der Texte unter die Melodien ist eine schöne Uebersichtlichkeit gewonnen. Die Ausstattung des Heftes ist eine gute, der Preis in Anbetracht des reichen Inhalts ein mäßiger. Somit wünsche ich der fleißigen, pädagogisch wertvollen Arbeit besten Erfolg.

Dillenburg, den 31. März 1896.

Ernst H. Wolfram,
Königl. Seminar-Musiklehrer.

Hermann Schroedel Verlag in Halle a. S.

Verlag von **Aug. Westphalen** in **Flensburg.**

Das katechetische Lehrverfahren auf psychologischer Grundlage.

Dargestellt von

Johannes Schmarje,
Rektor der 1. Knaben-Mittelschule in Altona.

2. verbesserte Auflage.

Preis M. 3,—.

Es ist dies nach dem einstimmigen Urteil der pädagogischen Zeitschriften eines der bedeutendsten Bücher, welche in den letzten Jahren erschienen.

Herr Kreisschulinspektor F. Polack schreibt darüber dem Verfasser: Ja, das ist ein kluges, schönes und nützliches Buch. Sie geben eine Psychologie des Lehr- und Lernvorganges, wie ich sie klarer und fesselnder nicht kenne ꝛc.

☛ **Zu beziehen durch jede Buchhandlung, auch portofrei direkt vom Verleger gegen Einsendung des Betrages.**

„Gesunde Kinder!“

Zeitschrift für die gesamten körperlichen und geistigen Interessen der Jugend. Probenummern kostenfrei durch den Verlag **Breer & Thiemann, Hamm i. Westf.**

Urteil aus dem Abonnentenkreis:

Ihre Zeitschrift hat meinen Beifall gefunden. Bitte senden Sie mir dieselbe regelmässig unter Kreuzband zu.

Hehler, Post Hardt.
M. Rütten, Hauptlehrer.

Druck von Gottfr. Pätz in Naumburg a. S.

Horn, Hollenberg u. Dr. Rohden, Evang. Schulblatt. 41. Jahrg. H. 8/9. Gütersloh, Bertelsmann.

Malfertheiner, Statistische Tabellen als Ergänzung der Vergleichenden Statistik. Wien, Pichler.

Muthesius, Pädag. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. 26. Bd. No 5. 5. Heft. Gotha, Thienemann.

Kurberichte über Erfolg d. physikalisch-diätetischen Heilfaktoren.

22. Jahresbericht d Pestalozzianums, 1896. Zürich, Rüegg.

Praktischer Ratgeber im Obst- u. Gartenbau. XII. Jahrg. No. 30–36.

Praxis der Volksschule. VII. Jahrg. Heft 4.

Schweiz. pädag. Zeitschrift VII. Jahrg. Heft 4.

Praxis der Erziehungsschule. XI. Bd. Heft 5.

Neue Bahnen. XIII. Jahrg. Heft 8, 9.

Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik. IV. Jahrg. Heft 3, 4.

Mitteilungen der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. VII. Jahrg. Heft 2.

The Citizen. 1897. August, September.

Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht. 1897. No. 7.

Blätter für höheres Schulwesen. 1897. No. 8, 9.

Jägers Monatsblatt. 1897. No. 8, 9.

W. Bartholomäus, Pädag. Abhandlungen. I. Bd. Heft 5.

Meyer-Markau, Sammlung pädagogischer Vorträge. X Bd. Heft 5, 6.

Diesem Heft liegen zwei Prospekte der Firma Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover bei, welche wir Ihrer Aufmerksamkeit empfehlen.

D. V.

Druck von Gottfr. Pätz in Naumburg a. S.

Digitized by Google

Neu eingegangene Bücher.

Wollschlaeger, Weltgeschichte in Lebensbildern für Mittelschulen etc. Leipzig, Baedeker.

Weyhe, Hilfsbuch für den Anfangsunterricht in der Geographie. Dessau, Baumann.

Ströse, Leitfaden für den Unterricht in der Naturbeschreibung. Ebenda.

Linz, Lebens- und Charakterbilder. Berlin, Bh. d. Deutsch. Lehrerztg.

Mohaupt, Allerlei Hobelspäne. Böhm.-Leipa, Künstner.

Steger, Vierunddreissig Lebensbilder aus der deutschen Litteratur. Halle, Schroedel.

Gutersohn, Lehrb. der Engl. Sprache, I/II. Halle, Schwetschke.

Dr. Lange, Die weite Welt. Leipzig, Klinkhardt.

Dr. Lange & Schillmann, Der Wohnort. Ausgabe f. 4—6 klassige Schulen. Leipzig, J. Klinkhardt.

— —, Der Wohnort. I/II. Ausg. f. 8 klassige Schulen, ebenda.

— —, Die Heimat. Ausgabe f. 5—8 klassige Schulen, ebenda.

— —, Wohnort und Heimat. Ausg. f. 2—4 klassige Schulen, ebenda.

— —, Das Vaterland. Ausg. f. 4—8 klassige Schulen, ebenda.

— —, Die weite Welt. Ausg. f. 4—8 klassige Schulen, ebenda.

— —, Das Vaterland und die weite Welt. Ausg. für 2—4 klassige Schulen, ebenda.

Kübler & Mohs, Merkbuch f. Physik u. Chemie. Leipzig, Kübler & Mohs.

Hotop, Lehrbuch der deutschen Litteratur. Halle, Schroedel.

Pfeifer, Steger u. Wohlrabe, Fibel-Leseb. „ „

Meyer, Deutsches Sprachbuch. Hannover, Meyer.

Weigand, Der Geschichts-Unterricht I. Teil. Hannover, ebenda.

Fricke, Handbuch d. Katechism-Unterr. I. Bd. „ „

Pacyna, Der Vorbereitungsunterr. im freien Zeichnen „

— , Meyer's Zeichenhefte. 1. Heft. Hannover, „

Tromnau, Schulgeographie für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. Halle, Schroedel.

Meister, Volksschul-Liederschatz. Halle, ebenda.

Prehn, Lebensbrot. Eine Gebetsammlung f. kl. u. grosse Kinder. Halle, ebenda.

Wulle, Landschaftskunde. II. Teil. Halle, ebenda.

— , „ III. Teil. „ „

Dr. Lietz, Emlohstobba. Roman od. Wirklichkeit. Berlin, Dümmler.

F. Lesnisse, Conjugations-Tabelle der schwierigsten Verben der französ. Sprache. Berlin, Zolki.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

GENERAL LIBRARY,
UNIV. OF MICH.
OCT 4 190

UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 07334 4742

Digitized by Google

Digitized by Google